

Dipartimento di Scienze Umane  
per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in  
Scienze della Formazione e Comunicazione  
XXXI Ciclo

La voce degli adolescenti  
con Disturbi Specifici di Apprendimento.  
Vivere, dar senso e affrontare il DSA  
nei contesti educativi.

Tutor: Prof.ssa Cristina Palmieri

Coordinatrice: Prof.ssa Laura Formenti

Tesi di dottorato di

Lampugnani Giulia

Matricola 734847

ANNO ACCADEMICO 2017/18

## Nota biografica

Giulia Lampugnani, laureatasi in Scienze Pedagogiche nel 2015c e precedentemente in Discipline dell'Arte Musica e Spettacolo con indirizzo teatrale, è perfezionata in Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA) e in Psicologia dell'Apprendimento della Matematica (CNIS). È cultrice della materia Pedagogia dell'Inclusione presso l'Università di Milano Bicocca.

Socia fondatrice, dal 2013, della cooperativa sociale Talenti fra le nuvole ONLUS, ivi opera come pedagoga e responsabile pedagogica degli interventi di consulenza per il supporto specialistico a bambini e adolescenti con DSA e BES, alle loro famiglie e scuole.

Dal 2003, svolge attività di formazione per docenti di Scuole di ogni ordine e grado e per figure professionali sanitarie (logopedisti, psicologi, NPI) nell'area dei Disturbi Specifici di Apprendimento; ha lavorato come consulente con ragazzi, famiglie, Scuole, Servizi Sanitari, Master Universitari riguardo i Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Ha collaborato per circa un decennio (2003-2013) a progetti di formazione, anche di rilievo regionale e nazionale, dell'Associazione Italiana Dislessia, quali la formazione MIUR nazionale destinata a Referenti DSA (2004-2006); ha coordinato ed operato nel progetto APRICO Azione 3 in Lombardia, destinato a 400 studenti con DSA e a insegnanti di ogni ordine e grado, e operato come progettista e formatrice nel progetto triennale Telecom per l'azione Campus Informatici destinati a studenti con DSA in 12 regioni italiane (2010-2012). Ha fatto parte per quattro anni degli organi direttivi nazionali dell'AID, Direttivo Nazionale e Comitato Scuola Nazionale, rappresentando quest'ultimo durante i lavori della Consensus Conference sul DSA a Montecatini Terme, nel 2007.

Vincitrice sia del Concorso Magistrale per la Scuola Primaria che per la Scuola dell'Infanzia, ha conseguito un diploma biennale di Specializzazione Polivalente per il Sostegno; dall'età di 19 anni lavora come insegnante in Scuole dell'infanzia e primarie, entrando in ruolo a tempo indeterminato a 23 anni come docente di sostegno nella Scuola primaria; successivamente ha coordinato un Progetto triennale europeo Comenius sull'inclusione della disabilità e delle diversità culturali (2002-2005), e partecipato a diverse azioni Comenius e Leonardo di formazione destinate a docenti; ha rivestito per

sei anni, non consecutivi, il ruolo di funzione obiettivo/strumentale per il disagio e l'inclusione nella Scuola primaria.

Formatasi nel settore musicale, conseguendo il Compimento Medio di Pianoforte, teatrale, con Corsi di Formazione Professionali attoriali, e nel settore audiovisivo, si è perfezionata come *Operatore socio-educativo per le tecniche espressive in situazioni di disagio* presso l'università di Milano Bicocca; ha condotto numerosi laboratori teatrali, regie teatrali e realizzato video con bambini e adolescenti, sviluppando in particolare una metodologia di uso del teatro per la ricerca-intervento con i ragazzi con DSA, attraverso la quale ha svolto una precedente ricerca.

*Alla memoria di mio padre*

*Ai ragazzi e alle ragazze*

*che con me hanno svolto*

*questa ricerca*



## Ringraziamenti

Le attività descritte nel presente lavoro non sarebbero state possibili senza la fondamentale collaborazione di numerose persone, che è doveroso ringraziare.

Primi fra tutti ringrazio i venticinque ragazzi e ragazze che hanno partecipato e mi hanno aiutato in questa ricerca: con generosità e impegno mi hanno seguita con entusiasmo in questa avventura, insegnandomi molte cose sul DSA, ma anche su come si può crescere, migliorarsi, collaborare, amare la vita, nonostante le difficoltà che si incontrano. Vorrei poterli ringraziare qui uno per uno per il contributo diverso, personale, generoso, e personalmente molto impegnativo, che ognuno di loro ha portato in questa ricerca.

Un grazie anche ai loro genitori, che con disponibilità e fiducia mi hanno reso possibile questo intenso scambio con i loro figli.

Ringrazio il collega dott. Davide Ferrazzi, con me socio fondatore del nostro sogno, Talenti fra le Nuvole ONLUS, per aver reso concretamente possibile la ricerca in questi tre anni, continuando con costanza a coordinare il lavoro con tutti i nostri bambini e ragazzi, le loro famiglie e le loro scuole. Devo al nostro reciproco confronto e lavoro comune degli ultimi anni tante delle domande che mi hanno portato allo svolgimento di questa ricerca.

Un grazie a mio padre, che mi ha trasmesso la passione e il rigore per la ricerca, e a mia madre, che ha sollecitato le mie prime domande sul mondo della scuola, della pedagogia e dei disturbi specifici di apprendimento, di cui ancora quotidianamente discutiamo.

Grazie anche ai miei fratelli e sorelle: a mio fratello Tommaso, che per primo mi ha fatto intuire l'importanza del racconto da parte dei "protagonisti dell'apprendimento" per capire davvero; a mia sorella Paola, per il confronto e lo scambio costante sulla ricerca e i suoi metodi; a mia sorella Valentina, la sua famiglia e i miei nipoti, Francesco e Alessia, per avermi restituito il sorriso e l'energia anche nei momenti di fatica e per l'attesa impaziente...del tempo libero che avrò nuovamente da dedicare loro.

Ringrazio la mia tutor, Prof.ssa Cristina Palmieri, che con fiducia e attenzione mi ha dato l'opportunità di svolgere questo lavoro, offrendomi la sua esperienza e guida, ma consentendomi sempre di scoprire e sperimentare.

Grazie anche al prof. Cornoldi e al prof. Ruggerini, per i brevi ma fondamentali confronti con il loro lavoro che mi hanno offerto nel mio percorso di ricerca.

Ringrazio amici e parenti, vicini e lontani, per la pazienza nelle mie assenze di questi anni, per i messaggi di conforto e di interesse, per l'incoraggiamento costante.

## Note redazionali

La leggibilità di un testo è facilitata da molte caratteristiche. In questa trattazione si è cercato di garantire quelle relative all'impaginazione e alla grafica, attinenti al lavoro di ricerca.

In letteratura vi sono scarse evidenze empiriche relative a caratteristiche di impaginazione, scelta di font e spaziature, che favoriscano la leggibilità di un testo. Vi sono però alcuni accorgimenti, ormai diffusi e considerati validi, che sembra possano evitare le principali barriere nella lettura (Arcangeli e Emili; BDA; Daloiso, 2014), basandosi sulle indicazioni dell'associazione nazionale inglese (BDA) e sull'esperienza quotidiana di persone dislessiche.

Nel valutare le modalità di disseminazione della presente ricerca, sono state vagliate, assieme ai ragazzi partecipanti, diversi prototipi di testo redatti con font senza grazie (Verdana, Helvetica, Easy Reading, Calibri, Arial), con margine sia giustificato che non giustificato: ogni partecipante, indipendentemente dagli altri, ha indicato le opzioni soggettivamente migliori, ma non è emersa una prevalenza di scelte per l'uno o l'altro carattere, questo a conferma della soggettività della scelta, pur nell'ambito di alcune indicazioni generali.

L'utilizzo di una versione digitale del testo rende di per sé più accessibile il testo a tutti i lettori, consentendone l'eventuale ascolto, con software dedicati di sintesi vocale, e l'eventuale manipolazione del testo (ingrandimento, modifica di caratteri, spaziatura).

Sulla base di queste considerazioni, sono state operate le seguenti scelte per la formattazione del presente lavoro di ricerca:

- Il carattere Calibri, più leggibile perché senza grazie. È stato scelto un carattere abbastanza "pieno"; il colore del carattere è il nero, per facilitare il contrasto con lo sfondo.
- La grandezza del carattere 12 è standard ma può essere considerata ininfluente: trattandosi di documentazione digitale, il singolo utente può visualizzarla nelle dimensioni più adeguate alle proprie esigenze.

- Le spaziature tra i caratteri sono equidistanti (monospaced) e espanse di 0,5. Il testo non è giustificato ed è allineato a sinistra, per evitare di aumentare e diminuire in maniera irregolare gli spazi tra le lettere e tra le parole.
- Non vi sono divisioni tra le parole per non interrompere il ritmo di lettura.
- L'interlinea utilizzata è 1,5 per garantire un'agevole spaziatura tra i righi, e sono inserite spaziature tra i diversi paragrafi.

## **Note espositive**

Nella trattazione si parla, per brevità e convenzione, sempre di ragazzi, bambini, adolescenti, utilizzando il plurale maschile. Si sottolinea invece l'importanza che si faccia riferimento costantemente ai ragazzi e alle ragazze, agli studenti e alle studentesse, ai bambini e alle bambine, che hanno partecipato a questa ricerca, e non solo.

Si utilizza talvolta, come avviene anche nella letteratura internazionale, il termine dislessia come sinonimo di Disturbo Specifico di Apprendimento. Come specificato nel capitolo introduttivo tali termini non sono sinonimi, in quanto la dislessia rappresenta solo un aspetto del più ampio quadro del DSA. Tuttavia, sia nel lessico quotidiano che in ambito scientifico, è ormai di uso comune far riferimento a dislessia come corrispondente al DSA.

<b>Introduzione.....</b>	<b>15</b>
<b>Parte 1: Inquadramento teorico .....</b>	<b>23</b>
<b>Capitolo 1 – I Disturbi Specifici di Apprendimento in Italia .....</b>	<b>24</b>
La presenza del DSA nella scuola italiana: dati statistici .....	24
La definizione clinica del DSA in Italia .....	26
Il DSA come disturbi del neurosviluppo .....	29
La diagnosi di DSA: limiti e opportunità .....	33
Il trattamento riabilitativo del DSA.....	36
La normativa scolastica .....	37
Il DSA nella legislazione scolastica.....	38
La legge nazionale n.170 dell’8 ottobre 2010 .....	39
Le Linee guida (D.M. 12 luglio 2011).....	40
I Bisogni educativi Speciali .....	41
Il contesto scolastico di fronte al DSA .....	42
Strumenti e metodi di intervento scolastico .....	42
Elementi di criticità e prospettive pedagogiche .....	45
Il disagio di bambini e ragazzi con DSA di fronte alle difficoltà scolastiche .....	48
I rischi psicopatologici .....	52
<b>Capitolo 2 -Un cambio di prospettiva: il DSA dalla parte di chi lo vive .....</b>	<b>55</b>
Il contributo dei Disability Studies .....	55
Dal “modello medico-individuale di disabilità” al “modello sociale” .....	55
Il DSA nel paradigma bio-psico-sociale .....	56
Il “modello sociale di disabilità” applicato al DSA: alcuni studi .....	58
La Self Advocacy nei Disability Studies.....	62
I genitori dei ragazzi con DSA per la tutela dei diritti in Italia .....	63
La testimonianza dei giovani adulti .....	66
Il contributo del Neurodiversity Movement alla Self-Advocacy .....	67

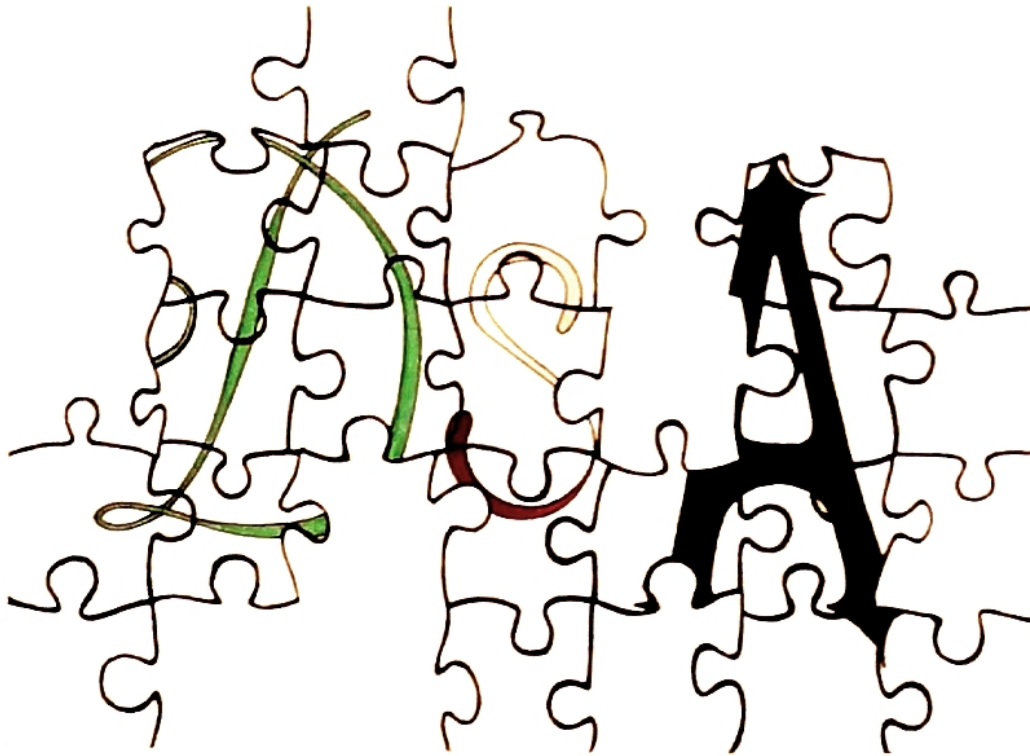
I Disability Studies in Education .....	69
L'educazione inclusiva e il DSA: elementi di criticità .....	71
L'impatto del DSA su ragazzi e famiglie .....	79
I vissuti dei genitori di ragazzi con DSA.....	79
La Medicina narrativa .....	83
Il DSA in Italia: ricostruzione di un quadro interpretativo e prospettive .....	86
<b>Capitolo 3 La letteratura sull'esperienza e i vissuti relativi al DSA .....</b>	<b>90</b>
L'uso della ricerca qualitativa: le storie di vita nella dislessia .....	90
La revisione della letteratura italiana .....	92
La revisione della letteratura internazionale .....	100
Temi rilevati dall'analisi della letteratura.....	121
Vivere la dislessia: accettazione e reazioni .....	122
La percezione del DSA: tra difficoltà e opportunità .....	122
La diagnosi di DSA .....	129
Disclosure .....	132
L'esperienza scolastica .....	134
Le esperienze sociali: sentirsi diversi.....	136
Emozioni e DSA .....	138
Affrontare le difficoltà: strategie personali e del contesto .....	139
Supporti sociali .....	139
Strategie personali .....	146
<b>Parte 2 La ricerca .....</b>	<b>154</b>
<b>Capitolo 4 Domanda di ricerca e metodologia .....</b>	<b>155</b>
Il gap di ricerca .....	155
Motivazioni della ricerca .....	156
Domanda di ricerca .....	158
Framework teorico e approccio di ricerca .....	158
Metodologia di ricerca: Interpretative phenomenological analysis.....	160

Scelte metodologiche.....	165
Processo di ricerca.....	169
I partecipanti.....	172
Aspetti etici.....	182
Metodologia delle interviste.....	183
L'analisi dei dati.....	209
Qualità del processo.....	218
I punti di forza e i limiti della ricerca.....	224
<b>Capitolo 5 Presentazione dei risultati: analisi dei temi emergenti.....</b>	<b>227</b>
<b>La percezione del DSA.....</b>	<b>231</b>
Metafore e immagini che spiegano il DSA.....	232
Io e la dislessia.....	244
Ostacoli e difficoltà: a scuola e non solo.....	254
Stima di sé e intelligenza.....	271
<b>Scoprire di “essere” DSA.....</b>	<b>277</b>
I segnali precoci.....	278
Capire il DSA.....	282
La diagnosi.....	286
La funzione dell'intervento specialistico.....	292
Cosa cambia dopo la diagnosi.....	298
<b>Il DSA, come superarlo: strategie e strumenti.....</b>	<b>302</b>
Gli strumenti compensativi: effetti della mancata “disclosure”.....	305
Le strategie per affrontare le fatiche nell'apprendimento.....	312
<b>Le relazioni con compagni e amici.....</b>	<b>334</b>
“Parlare o non parlare della dislessia?” La <i>disclosure</i> .....	335
Decidere di parlarne.....	346
Il supporto degli amici: uno sguardo di normalità e accettazione.....	354

Le relazioni con i pari con DSA.....	357
<b>Il supporto familiare .....</b>	<b>373</b>
L'aiuto dei genitori .....	374
Fratelli e sorelle.....	395
<b>Il supporto degli insegnanti.....</b>	<b>404</b>
La relazione con gli insegnanti.....	405
Atteggiamento percepito negli insegnanti.....	416
Comportamenti strategici e modalità di intervento .....	422
Strategie inclusive.....	435
<b>Matematica .....</b>	<b>444</b>
Relazione con l'insegnante di matematica .....	445
Atteggiamento degli insegnanti .....	446
Strategie degli insegnanti.....	447
Difficoltà percepite in matematica.....	450
Atteggiamento e strategie dei genitori .....	454
Strumenti e strategie dei ragazzi .....	456
Attribuzioni rispetto alla matematica .....	458
<b>Fattori di rischio e di protezione .....</b>	<b>463</b>
<b>Capitolo 6 Discussione dei risultati .....</b>	<b>467</b>
Il DSA: una difficile sfida che si può scegliere di vincere .....	467
La diagnosi come punto di svolta .....	474
Ognuno a suo modo: le strategie dei ragazzi.....	479
Relazioni con i pari: parlare del DSA per sentirsi inclusi .....	485
Famiglia: la base "sicura" .....	488
Insegnanti: tra dialogo e assenza, la capacità di cambiare insieme agli studenti.....	490
Matematica: tra sfide complesse ed emozioni negative.....	497
Fattori di protezione e di rischio .....	499
<b>Conclusioni .....</b>	<b>504</b>



<b>Bibliografia .....</b>	<b>511</b>
<b>Riferimenti legislativi .....</b>	<b>529</b>
<b>Sitografia .....</b>	<b>530</b>
<b>Allegati.....</b>	<b>532</b>
Allegato 1.....	532



*Io definirei il DSA come un puzzle, un puzzle a cui mancano dei pezzi; quando è così si dice che non è finito, che non va bene, che è sbagliato. E io mi chiedo sbagliato da cosa? Sbagliato dal disegno sulla scatola? O se fosse la scatola ad essere sbagliata? E se fossero sbagliati tutti e due allora chi si dovrebbe correggere? Automaticamente correggeremmo il puzzle perché visivamente ha quel qualcosa in meno, che non ci piace, e allora ci mettiamo a cercare i pezzi che mancano e scopriamo che dentro la scatola non ci sono mai stati. Certo non sarà mai uguale al grande disegno sulla scatola, ma ci sono puzzle che non hanno bisogno di tutti i pezzi per creare dei disegni (Eris, 17 anni).<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> (Disegno e didascalia realizzati da una delle ragazze coinvolte nel progetto di ricerca).

# Introduzione

Per introdurre una ricerca sulle storie dei ragazzi, ho bisogno di raccontare la storia di questa ricerca, che è la sua motivazione; in parte la mia storia, insieme alla storia di molti altri che, prima ancora dei partecipanti a questa ricerca, con una loro frase, storia, sguardo, speranza, mi hanno convinto che c'era un modo "diverso" per avvicinarsi al mondo della dislessia e del DSA. Un modo che mettesse insieme l'esperienza di tutti i mondi, che ci girano intorno e di cui faccio parte, ma che scelga di partire e tornare a quello più importante: quello dei ragazzi e delle ragazze che quotidianamente vivono il DSA.

L'esperienza del dottorato di ricerca arriva dopo molti anni di 'lavoro sul campo educativo': un'esperienza professionale ventennale nella scuola, come insegnante di sostegno e poi curriculare, come funzione obiettivo per il disagio scolastico e, più recentemente, come referente d'Istituto per i DSA e i BES; in ambito extrascolastico, come formatrice di insegnanti, responsabile e coordinatrice di progetti e percorsi di potenziamento rivolti a ragazzi DSA; tutte queste esperienze mi hanno fatta entrare in contatto, in diversi modi, con diversi ruoli, con i Bisogni Educativi Speciali di bambini e adolescenti.

La mia formazione sui DSA deriva però da una parte dalla fatica quotidiana vissuta in una famiglia con un fratello minore disgrafico e disortografico, in anni in cui il DSA non "esisteva"; dall'altra dal "mondo clinico", che nei primi anni 2000 inizia ad occuparsi di definire e capire il DSA. Mi sono trovata sempre nella posizione di intersezione fra i tre mondi, famiglie, sanità e scuola, perché vissuti, ognuno a suo modo, da vicino nella mia esperienza del DSA.

Le fatiche quotidiane e scolastiche dello studente con DSA erano per me molto presenti, avendole osservate direttamente. Le "definizioni" scientifiche, di ambito clinico, avevano per me un significato esplicativo e di generalizzazione, costituivano l'aiuto alla necessaria astrazione relativa alle difficoltà già a me note in quei primi anni. Dall'altra parte incontravo, in ambito associativo e formativo, molti genitori, attivi e in cerca di soluzioni e risposte per i propri figli, che talvolta mi raccontavano le loro storie, le loro lotte e

difficoltà, gli scontri con gli insegnanti, e quanto cercavano di ottenere per garantire la serenità e la possibilità di apprendere per i loro ragazzi.

Nei primi anni, come formatrice di insegnanti nel campo del DSA, pochissimo ancora si sapeva, mi trovavo a rispondere a domande di insegnanti cui non avevo risposta; a ipotizzare metodologie didattiche di intervento che non erano state sperimentate; lascio domande aperte, riflettevo con i docenti sulla base dei temi trasversali dell'inclusione per andare incontro ai loro alunni con DSA, ma mi chiedevo come poter rispondere in maniera più specifica.

Un giorno, era il 2005, mio fratello Tommaso, disgrafico e disortografico, 20 anni all'epoca, oggi giovane imprenditore di un'azienda ben avviata, assistette a uno dei miei incontri formativi con insegnanti; come spesso facevo, per spiegare le motivazioni del "dispensare dalla dettatura veloce di compiti sul diario", previsto dalle circolari ministeriali a tutela della dislessia negli anni precedenti alla legge (170/2010), insistevo descrivendo la vita quotidiana di un ragazzo dislessico, in particolare su quanto fosse frustrante per un ragazzo delle superiori non riuscire a scrivere i compiti per casa rapidamente e in maniera corretta, con le ovvie conseguenze sul lavoro a casa.

Tommaso mi confermò l'utilità del mio approccio, e mi chiese di insistere ulteriormente sul problema del come portare a casa l'annotazione dei compiti, e delle ricadute "psicologiche" che poteva avere se questo non era garantito. Tra le possibili soluzioni, mi propose che all'uscita da scuola fosse disponibile una fotocopia con tutti i compiti o che si potesse fotografare la lavagna. In tempi in cui non esistevano i telefonini, le LIM e il registro elettronico, sembrava tecnicamente fantascienza, ma quello che era interessante era...che la prospettiva di soluzione c'era già!

Questa prima esperienza, occasione per rielaborare quanto avevo avuto sempre sotto gli occhi, mi fece capire che il suo racconto, la sua interpretazione, erano diversi dal mio: emergevano una serie di dimensioni emotive, di aspetti materiali, anche di possibili soluzioni; erano la sua interpretazione e le sue strategie per affrontare il DSA e potevano aiutare me, e molti altri, ad aiutare chi vive il DSA. Dovevo chiedere a "loro", ai ragazzi con DSA, a chi c'era passato e ci stava passando, e non c'era progettazione didattica o modalità strategica che tenesse di fronte alle barriere che lui percepiva e che poteva aiutarmi ad abbattere. Io divenivo il mediatore tra la sua esperienza, non elaborata ma

ricca, e gli insegnanti. Racconta, Tommaso, ancor più di recente, della sua esperienza di dislessia:

“Se ripenso alla mia esperienza della dislessia...veramente mi ricordo poco della scuola, adesso non la sento più [la dislessia], perché nel mio lavoro decido io come organizzarmi, e delego cosa mi serve. La mia esperienza della dislessia a scuola, con un’immagine la racconterei così... un [ragazzo] in classe, in soggettiva, con un grand'angolo che vede la lezione a distanza rispetto a tutti i compagni di classe che ha intorno. La difficoltà e il desiderio è riuscire a passare a una situazione di vita reale, dove l'immagine invece è vista più da vicino, meno alienata (Tommaso, 31 anni, imprenditore, dislessico).

Il parlare per metafore e immagini, l’alienazione e la distanza, la scarsa partecipazione e “inclusione” della vita di classe mi hanno colpito; considerando gli anni passati e i ricordi sfumati, l’immagine emotiva di esclusione, di incomprensione rimane; e contrasta con una vita attuale dove non si percepisce la dislessia, in realtà dove la si gestisce senza quasi più ricordarsi di avere delle strategie che divengono naturali.

Così negli anni ho iniziato a costruire alcune parti delle mie formazioni con Tommaso, ad inserire slide che riportavano piccole parti di interviste, in particolare rispetto alle difficoltà che aveva sperimentato in matematica e in inglese, con le possibili strategie. Di fronte a un buco della scienza, sapevo che non stavo solo facendo ipotesi e potevo portare agli insegnanti l’esperienza di qualcuno che viveva qualcosa che noi non potevamo intuire col solo ragionamento. Certo si trattava di un solo punto di vista, come anche Tommaso stesso mi sottolineava, ma derivava comunque dalla voce diretta di chi nella scuola ci era passato e viveva il DSA dall’interno. Per me era un grande passo, lo collegavo alla teoria, anche se percepivo sempre il rischio di portare aneddoti e un singolo punto di vista non generalizzabile.

Per anni ho poi lavorato con gruppi di ragazzi dislessici, dagli 8 ai 18 anni, insegnando l’utilizzo di tecnologie informatiche all’epoca (erano i primi anni 2000) sperimentali e poco diffuse; ma affermando che da sole rimanevano arida tecnica che i ragazzi non avrebbero mai usato, ma soprattutto che sarebbero state inutili, se non collegate a una dimensione strategica personale più generale, come la collaborazione in gruppo, esperienze di apprendimento pratiche e motivanti, l’uso di strategie visuali e sintetiche quali mappe, presentazioni, foto, filmati. Per anni l’integrazione di questi tre ambiti, tecnologia, strategie di apprendimento e contesto di apprendimento sono stati la mia sfida. Nonostante questo, vedevo il limite e mi chiedevo perché i ragazzi, pur conoscendo gli strumenti tecnologici, le metodologie di studio, non evolvevano nei loro percorsi di

autonomia e di motivazione ad apprendere: soprattutto osservavo ragazzi che giungevano al termine delle scuole superiori, con fatica, ne uscivano distrutti, e che poi si “perdevano” nella loro autorealizzazione, non riuscendo poi, nel momento del lavoro e della formazione, a trovare una strada professionale e personale.

Poi, anche con questi ragazzi più giovani, ho vissuto una sensazione analoga all’esperienza con Tommaso. Mentre li aiutavo, loro mi aiutavano a capire e ad aiutarli meglio, dato che non avevo già tutte le soluzioni.

Alcuni gruppi, con i quali mi fermavo a riflettere al termine di un’attività, iniziavano a “illuminarmi” con la loro visione, condividendo la loro percezione della condizione di DSA e i loro vissuti scolastici. Questo avveniva in gruppi di soli ragazzi con DSA, che diventavano una cassa di risonanza potentissima per la condivisione di questi vissuti. Non tutti erano in grado di parlare, di raccontare, non tutti volevano esporsi o erano consapevoli nel farlo, ma quando accadeva si componevano i pezzi di un puzzle di cui anche gli altri, pur in silenzio o con brevi frasi, si sentivano parte. Nel tempo si è costruito per me uno scenario molto complesso, di vissuti dietro a qualcosa descritto in Italia in quegli anni come un problema esclusivamente riguardante la lettura e la scrittura, e risolvibile con strumenti compensativi come il computer. Secondo me così non era, ma si viveva in quel periodo la grande illusione della tecnologia e della dislessia fatta di genialità.

Inizia in quegli anni la mia sperimentazione in laboratori teatrali di improvvisazione per condurre con maggiore sistematicità queste condivisioni tra ragazzi e consentire a tutti di partecipare (a prescindere dal livello linguistico e dalla consapevolezza sperimentata rispetto al DSA) e di esprimere i propri vissuti relativi al DSA, condividendoli nel gruppo e scambiando le esperienze. Questi gruppi erano potenti, ogni volta i ragazzi diventavano un po’ più consapevoli e acquisivano capacità di self- advocacy, ma ogni volta anche noi adulti imparavamo qualcosa.

Dalla ricerca partecipativa effettuata con sei di questi gruppi sui loro vissuti, condotta per la mia tesi di laurea, emergevano già alcune importanti dimensioni, come la fondamentale relazione di supporto da parte dei pari e i vissuti di esclusione e discriminazione dei ragazzi con DSA rispetto al gruppo.

Questo mi ha portata un passo più vicino in una ricerca che voleva rispondere alla fatica dei ragazzi nell'attraversare l'esperienza, nel vivere questa diversità invisibile, questa "condanna" ad avere dei "talenti", intesi come potenzialità positive, ma a vederli nascosti dalla nuvole<sup>2</sup> della fatica scolastica, misconosciuti dalla demotivazione che li coglie, dalla mancanza di impegno che viene loro attribuita da insegnanti e genitori.

In questo sforzo costante, con il mio percorso professionale e personale, di integrare i contributi dei tre mondi (famiglie e ragazzi, sanità, educazione), mi rendevo conto che quanto i genitori ritenevano utile non sempre lo era nella percezione dei ragazzi; che le emozioni dei genitori, che attribuivano anche ai loro figli, non corrispondevano alle emozioni e visioni del loro figli.

Sapevo che le strategie didattiche condivise con gli insegnanti nei corsi di formazione non potevano funzionare in ogni contesto e per ogni ragazzo, e cercavo di far capire agli insegnanti che era necessario un confronto in classe con i ragazzi stessi per ridefinirle. Tuttavia non riuscivo a far capire loro, così come ai genitori, che il punto di vista del ragazzo potesse essere differente dal loro, che operavano per il suo "bene" e secondo la loro maggior esperienza. I colleghi del mondo sanitario d'altronde, pur evidenziando l'importanza della collaborazione del ragazzo nella riabilitazione, non sembravano poterne ascoltare i bisogni di altro tipo.

Mi serviva perciò affiancare, a queste criticità e rigidità che osservavo, l'ascolto dei vissuti dei ragazzi, che incrociavo a sprazzi, che mi veniva narrato e interpretato da genitori o insegnanti, ma cui non riuscivo ad accedere in modo sistematico, in modo che generasse conoscenza, condivisibile soprattutto con i tre *mondi*.

Vi era però anche la sensazione di non avere a disposizione sufficienti strumenti e conoscenze scientificamente attendibili per valorizzare questa "voce" e renderla credibile. Questa mia esperienza pluriennale con i ragazzi si arricchiva quotidianamente di un patrimonio esperienziale di ritorno, legato alle singole e irripetibili situazioni che venivano accompagnate. Da qui l'intenzione di mettere a fattore comune e valorizzare

---

<sup>2</sup> Tale metafora deriva dal nome scelto, con il mio socio dott. Davide Ferrazzi, per la cooperativa che abbiamo fondato, che si occupa di progetti con ragazzi con DSA e BES, Talenti fra le nuvole ONLUS.

quanto, assieme a ragazzi e genitori, passo per passo, si scopriva ogni giorno, cercando di dare sostegno alla saggezza di tale esperienza in una cornice scientifica.

Infine i ragazzi. Ho pensato che questa ricerca fosse un'occasione importante da offrire loro, tanti gruppi chiedevano che la loro esperienza potesse essere utile ad altri, uscire dalle quattro mura del percorso svolto da singolo gruppo; avrebbero voluto la possibilità di dire la loro, di far fruttare la propria esperienza e fatica non solo per loro stessi, ma per altri; avvocandosi in un certo senso la responsabilità non solo per loro stessi, ma di poter imparare come fare per aiutare altri; cosa che traspare anche nelle interviste. È stata questa, inoltre, un'importante occasione di crescita, mia e dei ragazzi coinvolti, che li ha entusiasmato per l'importanza che veniva data alla loro voce, ma che hanno sfruttato come momento importante e personale di riflessione, raggiungendo consapevolezza diverse da quanto fatto in precedenza.

Spesso gli adolescenti con DSA e le loro famiglie vivono con fatica e vengono misconosciuti nei propri diritti ad apprendere ed a vivere la scuola come occasione di benessere e serena opportunità di sviluppo; per cui ritengo particolarmente importante questo studio in termini di giustizia sociale (Rosetti & Henderson, 2013). Penso che riuscire a far percepire a famiglie e insegnanti il punto di vista dei ragazzi possa offrire un'occasione importante di comprensione, per abbattere il muro di incomunicabilità che, più del DSA, i ragazzi sembrano percepire talvolta con i genitori, ed ancora più spesso con insegnanti e compagni.

La presente ricerca ha voluto sistematizzare in modo scientifico, più ampio e condivisibile, questa esperienza e queste intuizioni.

Penso che una dimensione di sistematico ed estensivo approfondimento delle tematiche emergenti dai vissuti possano aiutare me e chi opera con il DSA, come insegnanti, genitori, psicologi e operatori, ad avere una visione più chiara e scientificamente basata. Troppo spesso si osservano infatti genitori e insegnanti affermare di sapere cosa serve per averlo letto, visto, studiato, sperimentato con altri fratelli/studenti. L'unicità dell'esperienza e del vissuto di ciascuno, sia come persona, sia come persona che sperimenta la condizione di DSA, è fondamentale ed emerge dalla ricerca: avere un'idea di cosa possa essere vissuto dall'altra parte, deve servire ad avvicinarsi, a fare ipotesi per



dialogare, facendo capire al ragazzo che intuiamo quanto vive, mai con la certezza che quanto “sappiamo” sia però vero per ogni persona dislessica.

Durante il primo anno di dottorato mi pareva impossibile trovare il modo di collocarmi in una linea di ricerca tracciata, di collocare la mia ricerca in modo che fosse riconoscibile. I convegni, diversi da quelli che avevo sempre frequentato, le letture dei primi rari articoli sulla “voce dei dislessici”, la prospettiva dei Disability studies iniziano ad aprirmi un mondo che mette in discussione le prospettive “certe” che tripartiscono il mondo del DSA famiglia, scuola e sanità, perché ripongono al centro la voce di chi vive quella specifica condizione.

Scopro che anche i modelli medici cambiano: i confini e le etichette diagnostiche in prospettiva tenderanno a modificarsi, secondo quanto emerge nel DSM V (APA, 2013), il ruolo del contesto assume un ruolo fondamentale non solo per la prospettiva pedagogica, ma anche nella prospettiva neurobiologica. La Medicina Narrativa offre i suoi strumenti per integrare i dati diagnostici con vissuti e percezioni soggettive; la prospettiva dell'ICF sposta la direzione da un modello medico di disabilità interna all'individuo a un modello sociale che vede la disabilità in base alle barriere e alle facilitazioni che l'ambiente offre; alcuni autori (Gibson, 2006; Dudley Murling, 2004; Riddick, 2001; Macdonald, 2009) iniziano a mettere in discussione, anche per il DSA, una dimensione nosograficamente data, e interpretano il DSA come un disturbo socialmente costruito.

Tali prospettive mi portano a costruire una domanda di ricerca di tipo esplorativo, che intende approfondire i vissuti degli adolescenti in relazione al loro contesto di vita e di relazioni, evidenziando la loro percezione del DSA rispetto agli altri, i loro modi di affrontarlo, per arrivare anche a individuare i fattori di rischio e di protezione nei processi evolutivi di vita. La letteratura internazionale e italiana, che scelgono la dimensione narrativa, *grounded o fenomenologica*, offrono ancora un numero limitato di studi per affrontare analoghe domande di ricerca, ma mi aprono nuovi modi di comprendere il DSA.

Ho cominciato la ricerca pensando di sapere tanto del mondo di questi ragazzi con DSA, di intuire il loro modo di sentirsi, e che la ricerca avrebbe permesso di organizzare quello

che l'esperienza già mi aveva insegnato. Invece ho imparato anche quello che non mi ero chiesta, che non sospettavo.

Quando faccio capire ai ragazzi che qualcosa so, della dislessia, che intendo aiutarli, ma anche come ci si sente, loro capiscono e si fidano; così quello che non so glielo chiedo, mi vengono incontro e costruiscono, hanno costruito nel tempo, quello che ora sento come un grande bagaglio di esperienza (dal diario di ricerca).

# **Parte 1: Inquadramento teorico**

## Capitolo 1 – I Disturbi Specifici di Apprendimento in Italia

### La presenza del DSA nella scuola italiana: dati statistici

La stima dei dati epidemiologici di presenza del Disturbo Specifico di Apprendimento nella popolazione di lingua italiana parlava, nel 2007, del 3-4% di probabile incidenza (AID, 2007, 17). I dati attuali, secondo l'indagine nazionale MIUR nelle scuole italiane, relativi all'a.s. 2016/17, mostrano un aumento percentuale progressivo di diagnosi di DSA tra gli studenti, negli ultimi anni, che si attestano nel 2016/17 intorno al 3%.

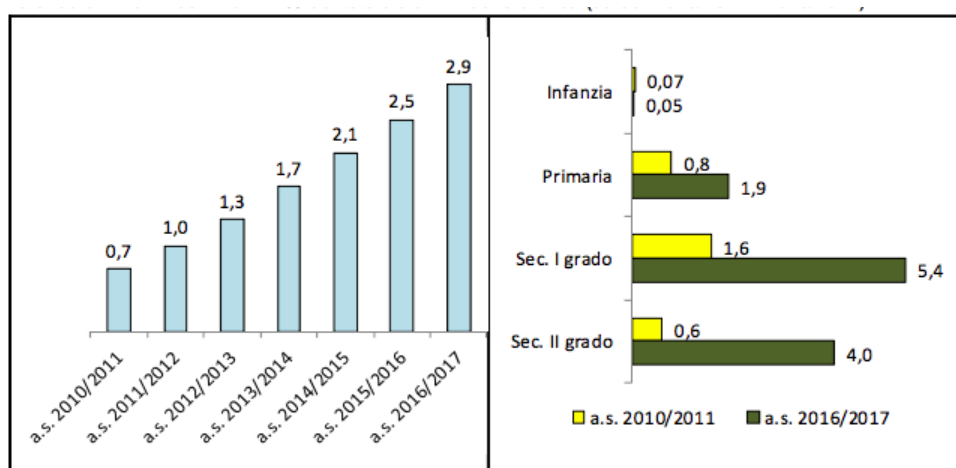


Grafico 1: Alunni con DSA in % – serie storica (aa.ss. 2010/2011-2016/2017)

fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle scuole (p.12)

Si può inoltre notare (grafico 2) una significativa differenza nella distribuzione di soggetti con diagnosi di DSA sul territorio nazionale ed una presenza più rilevante nella scuola secondaria di primo e secondo grado, dove la percentuale di incidenza supera persino le stime epidemiologiche. Questo significa che, probabilmente, in alcune regioni almeno un 2-3 % dei ragazzi non viene correttamente riconosciuto e diagnosticato, e non vengono quindi attivati processi di supporto e sostegno alle diverse caratteristiche di apprendimento di questi ragazzi, che, non tempestivamente individuati e supportati, vedremo risultare, anche rispetto ai DSA diagnosticati, a maggior rischio di psicopatologie e di abbandono scolastico.

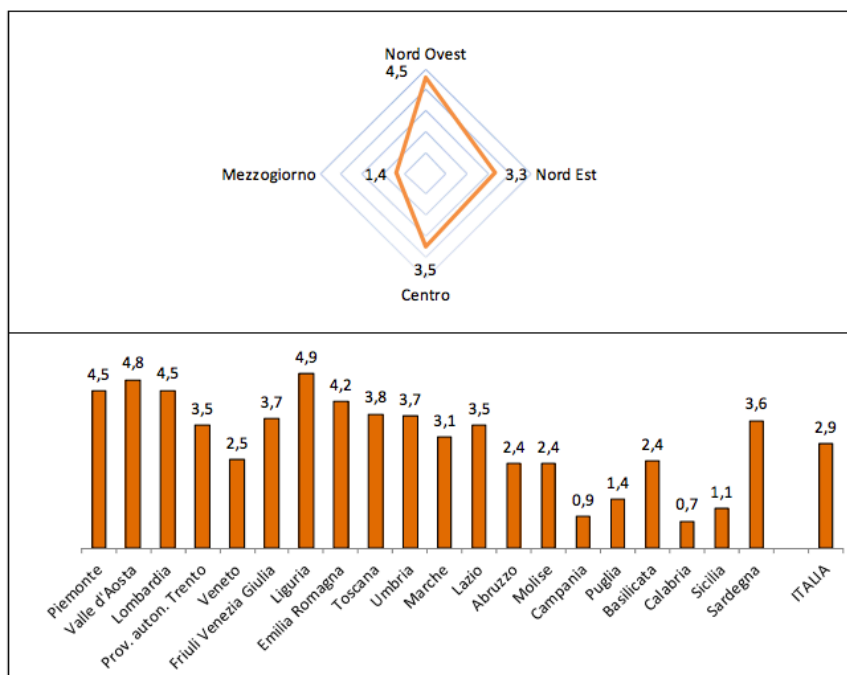


Grafico 2: Alunni con DSA in % del totale alunni per area territoriale e regione - a.s. 2016/2017  
 fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle scuole (p.7)

La lettura di questi dati ci mostra solo in parte quanto il fenomeno DSA sia presente, e ci fa invece intuire quanto sia sottostimato. Per evidenziare questo aspetto sarebbe, infatti, necessario ricorrere ai dati epidemiologici, ma purtroppo in Italia è assente ad oggi un osservatorio epidemiologico nazionale (CNPO, 2016, 27). Troviamo singoli studi che se ne occupano a livello regionale: uno studio cross-sezionale, svoltosi in Friuli Venezia Giulia, coinvolgendo 1357 alunni di quarta Primaria, trova una discrepanza tra le diagnosi già presenti e i bambini risultanti come DSA secondo lo screening effettuato nella ricerca: viene, infatti, rilevato che due bambini su tre non erano stati diagnosticati precedentemente allo screening (Barbiero et al., 2012). Vi sono successive ricerche che riprendono la struttura di questo primo studio, con l'intento di ampliare l'indagine in diverse regioni d'Italia: a tal fine è stato già effettuato e pubblicato uno studio relativo alla regione Veneto (Tucci e Vio, 2016), mentre sono ancora in corso di elaborazione i dati di altre regioni (Barbiero, in press). Secondo questi studi, quindi, il fenomeno del DSA in Italia è ampiamente sottostimato, e ancora non riconosciuto e supportato adeguatamente.

Si può dunque osservare che si sta iniziando ad occuparsi di censire la situazione e le sue criticità, e innanzitutto questa della mancata individuazione; sembrano esserci

aree geografiche nelle quali gli studenti con DSA non vengono presumibilmente individuati e diagnosticati, non permettendo loro di ricevere supporti e attenzioni specifiche; mentre in altre aree geografiche e in alcuni gradi di scolarità si nota che le percentuali di presenza di studenti con DSA sono rilevanti, arrivando a toccare fra il 4 e il 5% della popolazione scolastica, e costituiscono, perciò, un importante tema da affrontare in ambito scolastico e pedagogico.

## **La definizione clinica del DSA in Italia**

I Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento (DSA) sono definiti in Italia, dal punto di vista clinico, nel documento “Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference” (AID, 2007). Tali linee di riferimento, condivise e successivamente aggiornate da un Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference, redigendo le “Raccomandazioni cliniche sui DSA” (PAARC, 2011), sono poi state acquisite dall’Istituto Superiore di Sanità e fatte proprie nel dicembre 2011, che le ha emanate come proprio documento (Istituto Superiore di Sanità, Consensus Conference sui Disturbi specifici di apprendimento, 2011), ad opera del Dipartimento della qualità del Ministero della Salute. I tre documenti integrati costituiscono il punto di riferimento clinico in Italia e ad essi si fa riferimento per tracciare le linee guida essenziali relative alla diagnosi e al trattamento del disturbo. Tuttavia, è in atto un nuovo processo di revisione di tali documenti, alla luce delle novità emergenti dal DSM V rispetto ai disturbi del neurosviluppo (Marchiori e D’Aquino, 2017).

La definizione di DSA si evince quindi per la prima volta in Italia nella Consensus Conference del 2007, un documento redatto secondo una Conferenza di Consenso, un procedimento definito specificatamente in ambito sanitario, che, riunendo le principali associazioni e istituzioni del settore, porta, sulla base di evidenze scientifiche presenti in letteratura, a definire il “minimo comune denominatore”, univoco e condiviso, relativo all’oggetto di ricerca. A tale processo, presieduto in Italia dall’Associazione Italiana Dislessia, hanno partecipato numerose società scientifiche e associazioni, tra cui l’Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia

dell'apprendimento (AIRIPA) e la Società italiana di neuro-psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (SINPIA).

Il DSA, che ha una matrice neurobiologica, si manifesta in età evolutiva in soggetti con normale quoziente intellettivo e normale esposizione a stimoli socio-culturali e scolastici. Infatti è caratterizzato dall'aspetto della "specificità", ossia si tratta di un "disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale" (AID, 2007, 3).

Il DSA viene infatti diagnosticato solo in soggetti con quoziente cognitivo nei limiti della norma. È scientificamente provato, però, che sia un falso mito quello di una maggior percentuale di soggetti con "genialità" o iperdotazione cognitiva tra chi ha diagnosi di DSA rispetto a chi non sia DSA (Toffalini, Pezzuti e Cornoldi, 2017). Gli studi più recenti, tuttavia, individuano un profilo di funzionamento cognitivo "tipico", in molti soggetti con DSA, caratterizzato da cadute specifiche nell'ambito della memoria di lavoro e della velocità di elaborazione (Giofrè e Cornoldi, 2015). Per quanto tale profilo non possa considerarsi predittivo del DSA stesso, la conoscenza di tale funzionamento spiega alcuni aspetti tipici di funzionamento delle persone con DSA.

Il DSA si manifesta come mancanza di automatizzazione di processi, quali la decodifica del testo scritto, la gestione del segno grafico, il corretto utilizzo dell'ortografia e della transcodifica scritta, l'apprendimento di fatti numerici, di formule e procedure, ecc... (AID, 2007). In particolare, tale mancata automatizzazione, per essere definita Disturbo, deve mostrare una "significativa discrepanza", nei vari compiti di lettura, scrittura, calcolo, dalla norma attesa, per fascia di età e di scolarità, (AID, 2007, 3-4), fissata convenzionalmente a 2 deviazioni standard.

I documenti di consenso appena citati (AID, 2007; PAARC, 2011) raccomandano che la diagnosi di DSA venga redatta da un'équipe multiprofessionale, composta da neuropsichiatra infantile, psicologo e terapeuta del linguaggio; tale indicazione viene recepita dalla scuola che, con la normativa scolastica L 170/2010, rende obbligatoria la diagnosi secondo i criteri e le professionalità definite dai documenti soprastanti. La valutazione diagnostica del DSA deve infatti valutare attentamente i vari processi cognitivi e di apprendimento del bambino, unitamente ad alcuni fattori di contesto (adeguata scolarizzazione, esclusione di aspetti neurologici e psicopatologici primari),

per escludere esplicitamente tutte quelle situazioni di povertà educativa, di scarsa esposizione ad un normale processo di alfabetizzazione, di traumi fisico-psichici di altro tipo o altro, che possano generare manifestazioni temporanee o prolungate analoghe alle difficoltà tipiche del DSA (AID, 2007, 4). Questo, allo scopo di operare correttamente una “diagnosi differenziale” ed evitare il rischio di “falsi positivi” per bambini le cui difficoltà scolastiche sono da ascrivere ad altri fattori biologici, educativi o contestuali.

Elemento pedagogico di interesse è dato dal fatto che vengono esplicitati e raccomandati processi diagnostici che intendono valutare attentamente le componenti ambientali o biologiche, che possono costituire “criterio di esclusione”. Per questo motivo non ci sono gli estremi per dare credibilità a quanto la scuola avverte come un aumento incontrollato e non attendibile di DSA<sup>3</sup>. Bisogna piuttosto tenere conto che negli ultimi 10 anni, a partire dalla prima Consensus Conference (2007), vi sono linee guida e formazione sistematica del personale sanitario, che è sempre più qualificato per individuare ciò che prima del 2007 era un fenomeno non riconosciuto.

I diversi Disturbi (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) possono essere compresenti tra loro (si parla di “comorbidità”) e possono esprimersi a diversi livelli di severità, ossia vi è una diversa “espressività” del disturbo (AID, 2007, 4; Bindelli et al., 2009; Iozzino, Galuppi, Iozzino, 2009). Assistiamo quindi ad un’estrema eterogeneità di profili funzionali, che non sono però predittivi delle diverse manifestazioni del disturbo e delle sue ricadute sulle diverse competenze trasversali necessarie agli apprendimenti scolastici. Significa che i valori e la descrizione di funzionamento presenti in diagnosi possono fornire una linea di tendenza rispetto ai funzionamenti specifici, ma non riescono a descrivere o prevedere ciò che nel contesto di vita, in interazione con l’ambiente, rispetto al percorso di vita personale e alle differenze interindividuali, si manifesterà. Anche per questo motivo parlare di “criteri di gravità” dei disturbi non ha significato (Termine et al., 2018): bisogna inoltre considerare la modificabilità dell’espressività del disturbo nell’arco del tempo, il continuum tra

---

<sup>3</sup> <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/diagnosi-dsa>;  
<https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/04/17/dsa-miur-fotografa-boom-delle-diagnosi-67mila-in-piu-in-un-anno-il-pedagogista-business-dietro-etichette-date-ad-alunni/4298907/>



disturbi differenti, l'influenza dell'ambiente nel predisporre fattori di protezione che attenuano le caratteristiche del DSA, tutti fattori tipici dei disturbi del neurosviluppo e che approfondiremo in seguito (cfr. Ruggerini et al., 2017a).

Come sottolineato in un recente documento, che propone delle Linee guida relative all'adolescenza (Cornoldi e Zamperlin, 2018), bisogna infatti considerare che il DSA modifica la sua espressività in adolescenza, parzialmente compensandosi, pur mantenendo alcune "caratteristiche salienti", con ricadute diverse che negli anni precedenti, rispetto al modificarsi delle richieste scolastiche. In particolare, bisogna tener conto dell'"importanza crescente delle abilità complesse (comprensione, produzione di testi e ragionamento matematico)" (Cornoldi e Zamperlin, 2018, 46); dell'affaticabilità che permane, anche a fronte di una compensazione o riduzione della severità dei parametri in lettura e scrittura; delle "implicazioni/complicazioni della normale condizione adolescenziale" (Cornoldi e Zamperlin, 2018, 46). Si può infine sottolineare, a proposito della modificabilità del disturbo, che per la clinica, anche in presenza di valori clinici "compensati", ossia rientrati nei range "normali", i soggetti con DSA pregresso presentano insospettite cadute in attività che coinvolgono, direttamente o indirettamente, automatismi relativi a lettura, scrittura e calcolo, ma anche ad attenzione, comprensione, memoria e velocità di elaborazione. Questo significa che abilità scolastiche, che implicano un "doppio compito" (ad esempio la capacità di prendere appunti) rimangono attività complesse e che generano affaticamento; pertanto anche il soggetto "compensato" ha diritto comunque ad accedere ai supporti previsti per legge.

### ***Il DSA come disturbi del neurosviluppo***

Come già accennato, vi sono, tuttavia, delle evoluzioni in corso riguardo i DSA all'interno del DSM V (APA, 2013), rispetto a quanto definito dai precedenti documenti di consenso italiani; novità sulle quali anche la commissione di aggiornamento della Consensus Conference italiana si sta interrogando.

Nel DSM V (2013), il DSA, come altri disturbi, quali Disturbi dello Spettro Autistico, Disturbi del Linguaggio e ADHD, viene inserito nell'area dei *disturbi del neurosviluppo*, sostituendo la precedente classificazione di *disturbi dell'età evolutiva*, che implicava

una componente biologica, in particolare genetica, e che caratterizzava i disturbi secondo l'esordio in età infantile:

I disturbi del neurosviluppo sono un gruppo di condizioni con esordio nel periodo dello sviluppo [...] e sono caratterizzati da deficit dello sviluppo che causa una compromissione del funzionamento personale, sociale, scolastico o lavorativo. Il range dei deficit dello sviluppo varia da limitazioni molto specifiche dell'apprendimento o del controllo delle funzioni esecutive fino alla compromissione globale delle abilità sociali o dell'intelligenza. I disturbi si presentano frequentemente in concomitanza (APA, 2013, 35).

Da questa definizione emerge, come novità, il riconoscimento di una matrice comune dei vari disturbi, individuando confini meno netti che in passato; anche la distinzione tra normalità e patologia non sembra più avere un confine così lineare e definito, mentre si rilevano le possibilità di una molteplicità di situazioni e varianti relative a caratteristiche individuali (Ruggerini et al., 2017a, 41-42); vi è inoltre la possibilità di identificare gruppi di disturbi, definiti come *cluster* o aree più ampie, ossia disturbi dai tratti più complessi, che si sovrappongono in parte tra loro (cit. in Ruggerini et al., 2017a).

Messa in secondo piano perciò la rilevanza nella ricerca di un unico fattore (genetico o di alterazione delle attivazioni della corteccia cerebrale), si propende per un'incidenza multifattoriale che, sulla base di una serie di caratteristiche individuali congenite predisponenti, è fortemente influenzata dall'ambiente (cfr. Ruggerini et al., 2017a). I disturbi del neurosviluppo sono infatti attualmente interpretati come il risultato tra fattori di rischio, predisponenti a livello genetico, e fattori ambientali, individuando perciò nell'epigenetica un elemento di azione fondamentale (ivi). Alla luce di queste novità, viene quindi messa fortemente in discussione la scarsa modificabilità dei disturbi specifici, che si ipotizzava invece in passato, e attribuito invece un ruolo attivo all'ambiente/ contesto in senso lato, ivi compreso l'intervento educativo, nell'influenzare o agire intenzionalmente sullo sviluppo dei complessi assetti neuronali, caratterizzati da enorme plasticità.

I disturbi del neurosviluppo sono la conseguenza di un rischio biologico che permane lungo l'intero arco di vita [...], pur modificando l'espressività delle difficoltà nel tempo (Cornoldi e Zamperlin, 2018, 46).

Si torna perciò al modello di un'eziologia complessa multifattoriale, come pensato da Bishop (cit. in Ruggerini et al., 2017a), avviandosi verso l'abbandono, in prospettiva, di un modello dicotomico di disturbo, che individua un confine netto per i disturbi; si va

invece verso un modello che vede una predisposizione biologica di base che aumenta il rischio o l'espressività del disturbo in base ai fattori di rischio (genetici, biofisici, contestuali, educativi), o la diminuisce, grazie a fattori di protezione (Ruggerini et al, 2017a, 44-46).

Questa visione è più compatibile delle precedenti con l'esperienza scolastica ed educativa di insegnanti ed educatori, che osserva spesso un'estrema variabilità ed espressività di difficoltà e potenzialità, e che fatica maggiormente a collegare quanto osservato nel contesto con quanto espresso dalla diagnosi clinica.

Il DSM V prevede inoltre l'identificazione diagnostica di un unico disturbo (il DSA), che include le problematiche relative alle tre grandi aree di apprendimento riguardanti lettura, scrittura e matematica; pertanto si parla di un quadro complessivo di DSA, e le tre aree vengono considerate come un continuum unico. Il DSM V include nel DSA anche il disturbo di comprensione del testo scritto, il disturbo dell'espressione scritta e del ragionamento matematico, precedentemente non riconosciuti, anche se le manifestazioni scolastiche erano già ben evidenti. Compare inoltre il criterio della persistenza nel tempo del disturbo, mentre viene eliminato il criterio della discrepanza tra livello cognitivo e capacità di lettura e scrittura attesi, precedentemente presente. Inoltre si parla per la prima volta di diagnosi in età adulta (Marchiori e D'Aquino, 2017).

Assistiamo inoltre, con la revisione di entrambe le classificazioni internazionali, DSM V (2013) e ICD11 (revisione tuttora in corso), all'affermazione di una nuova prospettiva culturale in ambito medico, psicologico e psichiatrico, poiché si rimettono in discussione i sistemi di classificazione cui siamo abituati per 'etichettare', nominare, descrivere alcuni comportamenti osservabili, tra cui il fenomeno del DSA. Come evidenziano Ruggerini e colleghi (2017a), facendo riferimento al processo in corso di revisione della classificazione internazionale ICD-11 e al PAARC italiano già in essere (2011), le categorie nosografiche sono utili pragmaticamente a descrivere e definire i livelli di assistenza utili, ma vengono riconosciute poco "valide", a livello concettuale, nel descrivere la natura stessa dell'oggetto di ricerca (Ruggerini et al., 2017a; Termine et al., 2018).

Nel DSM V si apre, infatti, la strada a linguaggi diversificati per indicare lo stesso oggetto, a seconda dell'obiettivo e del paradigma di riferimento: il DSA viene infatti definito in termini di "disturbo", rispettando la convenzione lessicale univocamente riconosciuta in ambito scientifico e sollecitando le tutele sociali in ambito legislativo; ma viene chiamato "disabilità", nel momento in cui si voglia metterne in evidenza l'elemento di discriminazione e di diritto alle pari opportunità; mentre si invita a parlarne come "caratteristica", qualora si voglia favorirne una rappresentazione in termini di peculiare funzionamento della persona, senza enfatizzarne la dimensione di patologia e diversità dalla norma con connotazione negativa (cit. in Ruggerini et al, 2017a, 37-39).

Di questo fondamentale cambiamento di prospettiva vi è traccia anche nel documento italiano "Raccomandazioni cliniche sui DSA" (PAARC, 2011) che, parlando proprio della tutela dei diritti delle persone con DSA, consiglia di parlare di "disturbo" solo per evidenziare la gravità del quadro e dei bisogni delle persone con DSA, ma arriva a raccomandare l'uso della parola "caratteristica" in tutti gli altri ambiti:

QUESITO C2: Il significato delle parole: i DSA sono disturbi, disabilità o caratteristiche?

E. [...] oltre al termine Disturbo vengono utilizzati i termini Disabilità e Differenza. Ognuno dei termini corrisponde ad una concettualizzazione della discrepanza cioè ad una interpretazione della sua natura.

F. Le tre concettualizzazioni - e i tre termini che le designano – non sono in antitesi ma esprimono aspetti diversi di una stessa realtà; ognuna di esse offre, infatti, lo stimolo per una azione diversa e specifica.

G. Dislessia, Disortografia e Discalculia possono essere definite caratteristiche dell'individuo, fondate su una base neurobiologica; il termine caratteristica dovrebbe essere utilizzato dal clinico e dall'insegnante in ognuna delle possibili azioni (descrizione del funzionamento nelle diverse aree e organizzazione del piano di Aiuti) che favoriscono lo sviluppo delle potenzialità individuali e, con esso, la Qualità della Vita.

H. L'uso del termine caratteristica può favorire nell'individuo, nella sua famiglia e nella Comunità, una rappresentazione non stigmatizzante del funzionamento delle persone con difficoltà di apprendimento; il termine caratteristica indirizza, inoltre, verso un "approccio pedagogico" che valorizza le differenze individuali.

I. Il termine disabilità riferito alle difficoltà di apprendimento ha uno scopo etico di protezione sociale; è utile quando viene utilizzato per rivendicare un diritto a Pari Opportunità nella istruzione; quella della disabilità è, infatti, una relazione sociale, non una condizione soggettiva della persona.

[...]

K. Il termine disturbo compare nelle relazioni cliniche con l'obiettivo di facilitare l'attivazione di aiuti adeguati allo sviluppo - es.: permettere la applicazione di strumenti didattici compensativi e dispensativi -; nelle stesse relazioni dovrebbe comparire anche il termine caratteristica per favorire nell'individuo, nella sua famiglia e negli insegnanti una rappresentazione non stigmatizzante della difficoltà di apprendimento.

(Ministero della salute, DSA Documento d'intesa, PARCC, 2011, 21-22).

Come si può notare, non si tratta di una mera diatriba terminologica, ma di un cambiamento di prospettiva nell'approccio e nel lavoro clinico ed educativo. Questa notazione terminologica ha dato una conferma fondamentale al possibile spazio di impostazione di un lavoro pedagogico di attenzione alla persona, e apre notevoli possibilità di dialogo e collaborazione tra le discipline, secondo prospettive rispettose dell'unitarietà e del benessere della persona. Anche la questione dell'"etichettamento" chiarisce a livello epistemologico una dimensione fondamentale, che si avvicina maggiormente a una prospettiva pedagogica di attenzione alla persona; mentre rimane una componente culturale, potenzialmente stigmatizzante (Goffman, 1963), legata al nominare i fenomeni tramite tali etichette.

In conclusione, si sottolinea l'importanza di un processo di Consenso clinico complesso, che ha dato unitarietà, a livello nazionale, alla costruzione di linee di indirizzo su base scientifica, che consentono attualmente linee guida comuni, in Italia, per l'individuazione clinica del DSA. Si osservano, inoltre, una processualità e una continua discussione rispetto alle nuove evidenze scientifiche, un'istanza di aggiornamento continuo della documentazione e della definizione di DSA e una serie di questioni aperte<sup>4</sup>.

### ***La diagnosi di DSA: limiti e opportunità***

E' ormai dimostrato che la precocità dell'individuazione e del trattamento incidono in maniera diversificata sull'evoluzione del disturbo: in uno studio che ha coinvolto 18 adolescenti, coloro che avevano ricevuto una diagnosi più precoce conseguivano migliori risultati accademici, sviluppavano una miglior percezione delle proprie

---

<sup>4</sup> <http://www.lineeguidadsa.it/>

competenze, una miglior accettazione e comprensione della dislessia in termini non stigmatizzanti, ed erano più disponibili nel parlare con altri della propria dislessia (Battistutta, Commissaire, e Steffgen, 2018).

La diagnosi, oltre che il riconoscimento del DSA in base ai criteri nosografici e alle “Raccomandazioni cliniche” citate, intende fornire alla famiglia e alla scuola, nonché ad altri professionisti, un punto di vista circa i “profili di funzionamento del ragazzo”, e indicazioni che consentano la progettazione di interventi efficaci.

Bisogna tuttavia considerare, nel rispetto delle diverse professionalità, che il linguaggio delle diagnosi spesso non è compreso dagli insegnanti. D'altra parte, le necessarie indicazioni di massima relativamente all'adozione di adattamenti e strumenti opportuni in ambito didattico, presenti in conclusione della diagnosi, sono frutto di indicazioni legate a profili generali di funzionamento che, non potendo “predire” le ricadute in situazione, devono essere contestualizzati, adattati alla storia, al percorso, al singolo contesto scolastico e alle caratteristiche personali del singolo ragazzo, e non possono pertanto essere considerati assoluti né risolutivi. È fondamentale perciò che tale diagnosi clinica possa integrarsi e dialogare con una “diagnosi pedagogica” di professionisti in ambito pedagogico, educativo e didattico, rispetto al ragazzo nel suo contesto scolastico. Inoltre, bisogna ricordare che il clinico non è un insegnante, e che starà a quest'ultimo operare le opportune contestualizzazioni, percorsi, gradualità proposte, per il coinvolgimento dei ragazzi con DSA e dei loro compagni nella ricerca e applicazione delle misure più opportune “in situazione”. Queste considerazioni non intendono d'altronde giustificare interventi scolastici che, con simili motivazioni, operino con arbitrarietà, ignorando il contributo apportato dalla ricerca empirica, applicando metodi e strumenti generici, e non supportati da basi scientifiche.

Sembra perciò utile che siano chiari i limiti, ma anche le potenzialità degli strumenti e delle professionalità pedagogiche e cliniche, domandandosi quale tipo di collaborazione e dialogo possa instaurarsi tra le varie specificità professionali per operare un'osservazione integrata della realtà del ragazzo e dei suoi bisogni, ed attivare una progettazione condivisa, consona ai bisogni formativi del ragazzo.

A tal proposito si rilevano, nei documenti di Consenso, alcuni richiami e raccomandazioni, che interrogano la competenza pedagogica per la loro gestione. Nelle Raccomandazioni per la pratica clinica (PAARC, 2011), infatti, si evidenzia l'importanza del coinvolgimento della scuola:

La proposta centrale di questo documento si riassume nella immagine di un triangolo ai cui vertici sono collocati: la persona con DSA e la sua famiglia; i professionisti del sistema sanitario; i professionisti della Comunità – in particolare della scuola-; l'assistenza è più efficace se i protagonisti della triade si muovono sullo sfondo di concezioni culturali comuni (PAARC, 2011, 20).

Nelle linee guida redatte dal tavolo di lavoro congiunto (USR, Associazioni genitori, Associazioni professionali sanitarie) della regione Lombardia<sup>5</sup> vengono definiti alcuni passaggi formali e i rispettivi ruoli:

La scuola riceve copia della certificazione e rilascia ricevuta. La certificazione viene inserita nel fascicolo personale dell'alunno. Il Dirigente Scolastico informa il Referente DSA e consegna copia della certificazione al coordinatore di classe, che la condivide con il gruppo dei docenti [...] Il Team dei docenti o il Consiglio di Classe consulta la diagnosi; consulta la famiglia; consulta eventualmente uno o più professionisti che hanno partecipato al percorso diagnostico, in accordo con la famiglia; dopo un periodo di osservazione per cogliere: tempi di elaborazione; tempi di produzione; comprensione di consegne; stili di apprendimento; altre caratteristiche personali dell'alunno il Consiglio di classe redige il PDP in riunione collegiale appositamente convocata [...] Il Coordinatore di classe consegna il PDP alla famiglia esplicitandone i contenuti (<https://www.opl.it/public/files/2344-LINEE-GUIDA-DSA.pdf>)

Vi sono pertanto aperture fondamentali alla collaborazione, per le quali è tuttavia necessario capire come, in situazione, possano essere costruiti processi di interazione che non irrigidiscano burocraticamente, ma divengano occasioni di scambio e collaborazione.

Pare opportuno chiedersi, inoltre, come e se il ragazzo stesso, con certificazione di DSA, possa essere in prima persona coinvolto, sia dal clinico che dall'insegnante, a contribuire nella conoscenza e consapevolezza delle proprie linee di funzionamento, per comprendere e far comprendere le proprie caratteristiche di apprendimento, per

---

<sup>5</sup> Linee guida esplicative del percorso di prima certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) per la scuola, per le famiglie e per i professionisti. Dall'individuazione delle difficoltà, alla diagnosi, alla stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP), <https://www.opl.it/public/files/2344-LINEE-GUIDA-DSA.pdf>

contribuire alla progettualità e adattamento di metodologie a scuola e nello studio personale.

### ***Il trattamento riabilitativo del DSA***

Sul piano riabilitativo la ricerca è ancora aperta, e nei documenti di consenso (AID, 2007; PAARC, 2011; Istituto superiore di Sanità, 2011) non vengono ancora esplicitati pareri specifici in merito all'efficacia di singoli orientamenti di riabilitazione, mentre si continuano a raccogliere contributi per rispondere alla questione aperta<sup>6</sup>

Il trattamento riabilitativo, condotto esclusivamente da personale sanitario, è diverso a seconda della priorità che vengono definite per il bambino. Diversi sono gli orientamenti della riabilitazione in base a diversi modelli teorici sottostanti: i più utilizzati sono basati sul lavoro centrato sull'abilità non appresa, che viene sviluppata attraverso l'isolamento dell'obiettivo ed una sistematicità degli stimoli proposti (approccio tecnologico-comportamentale); altro orientamento, talvolta usato in maniera complementare, punta allo sviluppo di processi mentali sottostanti all'abilità non appresa, con un approccio sistematico, specifico, selettivo, ripetuto nel tempo e controllato sistematicamente (approccio cognitivista); vi è anche un approccio metacognitivo, che consente al bambino di divenire consapevole e controllare, con strategie insegnate esplicitamente, i processi di apprendimento (Cornoldi, 2013).

Vengono inoltre proposti, oltre alla riabilitazione specifica delle abilità di decodifica, transcodifica e calcolo, metodi di potenziamento metacognitivo rispetto alla comprensione del testo, della produzione scritta, del metodo di studio, ma anche del calcolo e del problem solving.

Solo di recente vengono proposte delle Linee guida relative agli interventi sul DSA in adolescenza (Cornoldi e Zamperlin, 2018), nelle quali si consiglia, per diagnosi tardive o giunte nella fase adolescenziale, di

valutare in che misura ha senso portare avanti un intervento riabilitativo basato sul deficit o se, piuttosto, è meglio puntare su un approccio alternativo [...]. Creare le condizioni per

---

<sup>6</sup> <http://www.lineeguidadsa.it/trattamento/trattamento.php>



rendere il ragazzo più attivo, metacognitivo e sensibile a stimolazioni strategiche (Cornoldi e Zamperlin, 2018, 47).

In generale, questo si attua modificando gli obiettivi dell'intervento di potenziamento e adottando "metodi compensativo-dispensativi" (Cornoldi e Zamperlin, 2018).

## **La normativa scolastica**

Dal punto di vista legislativo, il DSA non era mai rientrato nelle situazioni previste dalla legge quadro dell'handicap (Legge 104/1992). Tuttavia si sarebbe potuto far riferimento ad una normativa già presente nella scuola. Ad esempio, la legge dalla 517/77 prevedeva già la possibilità di interventi "individualizzati", in piccoli gruppi, grazie a un piano di attività integrative e alle classi aperte, e valorizzava la libertà d'insegnamento del singolo insegnante allo scopo di promuovere la "piena formazione della personalità degli alunni" (già previsto dal D.P.R. 417/74). Successivamente la Legge 59/97 art. 21, nota come legge Bassanini sull'autonomia scolastica, parla di "autonomia didattica finalizzata al diritto di apprendere [...] [tramite] scelte libere e programmate di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento" che assicurino il pieno successo formativo. Il D.P.R. 275/99 invita a riconoscere e valorizzare le diversità ed a promuovere le potenzialità, grazie a "l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo"; e ancora la legge 53 /2003 (nota come legge Moratti), che prevede la cosiddetta personalizzazione, consentirebbe, anche per gli studenti con dislessia, ma non solo, una progettazione specifica, consona ai loro bisogni.

Si nota, da questa breve disamina relativa alla normativa, che un'attenzione, un'apertura a ritmi, bisogni, modalità personali di apprendimento, è contemplata sin dagli anni '70. Vi è la possibilità di differenziare, di personalizzare, di adeguarsi al ragazzo nel suo contesto scolastico, di trovare modalità per applicare un'attenzione pedagogica alla persona, con formule flessibili di organizzazione scolastica.

E' fondamentale ricordare agli insegnanti l'esistenza e il significato profondamente pedagogico di tutela di questa normativa, che non è mai stata abrogata e che ora, più che mai, risulta utile a "giustificare" e sollecitare il lavoro di quegli insegnanti che

vogliono impegnarsi nel seguire i ritmi dei ragazzi, con e senza diagnosi di DSA, e che ritengono che “il programma” scolastico, la presunta “uguaglianza di trattamento” ed equità di giudizio nella valutazione “oggettiva” debbano essere al servizio della formazione della persona, rimuovendo ogni ostacolo, come previsto dall’articolo 3 della Costituzione.

### ***Il DSA nella legislazione scolastica***

Nei primi anni 2000, tuttavia, dato che in base a questa normativa il tema dislessia e i bisogni dei ragazzi con DSA non erano adeguatamente riconosciuti e supportati nella scuola, nasce anche una normativa specifica: nel 2004 viene emanata la prima circolare specifica del MIUR, ad opera della Direzione Generale per lo Studente Ufficio IV, Nota prot. 4099 del 05-10-2004, “Iniziativa relative alla dislessia”. Essa parla per la prima volta, in maniera esplicita, della necessità di adottare, per gli studenti con diagnosi specialistica di DSA, “appositi strumenti compensativi e misure dispensative, differenziate” in base alla fascia di età ed alle esigenze dello studente, in tutte le fasi della scolarizzazione, compresi gli esami finali. Un lungo elenco di calcolatrici, computer, tabelle ecc...esemplifica le tipologie di supporto “compensative” rispetto ad attività che mettono in difficoltà lo studente, senza portare ai risultati attesi; l’alunno deve essere eventualmente “dispensato” da alcune attività specifiche (la scrittura veloce sotto dettatura, la valutazione che penalizzi l’errore ortografico), in virtù del riconoscimento scientifico che viene dato al DSA e del fatto che tali abilità formali “non sono essenziali” ai fini del raggiungimento degli obiettivi formativi, come la stessa normativa evidenzia. Una successiva nota (MIUR-Ufficio VII-Nota prot. 1787 del 01-03-05) e un’ordinanza ministeriale (O.M. n.22 del 20-02-06) vanno a specificare, anche per gli esami di Stato, la necessità di predisposizione specifica della terza prova scritta, modalità diversificate di valutazione delle prime due prove e la possibilità di concedere tempi più lunghi per lo svolgimento degli scritti.

A maggior tutela di quanto previsto dalle Circolari, si sono poi susseguite negli anni e hanno costituito un importante riferimento alcune Leggi regionali che, a partire dal 2007, sono state emanate in diverse regioni d’Italia.

## ***La legge nazionale n.170 dell'8 ottobre 2010***

L'attuale normativa scolastica L 170/2010 a tutela dei diritti all'apprendimento degli studenti con DSA giunge nell'ambito di un complesso processo sociale e politico che ha visto attivarsi, dai primi anni 2000, i genitori dei ragazzi con DSA come promotori di azioni sociali, anche in collaborazione con il MIUR.

L'8 ottobre 2010 viene promulgata la legge 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" (Legge n. 170 8 ottobre 2010).

Nell'articolo 1 si definisce per la prima volta in una legge italiana (le circolari precedenti non lo avevano fatto) il disturbo, le sue caratteristiche di comorbidità e l'apertura agli aggiornamenti scientifici in materia, facendo riferimento esplicitamente alla Consensus Conference (AID, 2007).

Tra le finalità generali della legge vi sono:

garantire il diritto all'istruzione; favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale (Legge n. 170 8 ottobre 2010, art 1.).

Viene definito l'iter diagnostico (art.3) per cui le scuole sono tenute a rilevare, con procedure di screening adeguate, fin dalla scuola dell'infanzia, eventuali difficoltà in ordine agli aspetti di letto-scrittura e calcolo nei propri alunni; le scuole hanno anche il compito di potenziare e intervenire su tali difficoltà per favorirne il superamento o comunicare alle famiglie dette difficoltà in caso di scarso miglioramento, in modo che esse si rivolgano al Servizio Sanitario Nazionale per avviare l'iter di accertamento previsto per il DSA.

Di particolare rilevanza le Misure educative e didattiche di supporto (art. 5), che fanno riferimento al settore istruzione, finanche all'accesso e frequenza dei percorsi universitari. In particolare si garantiscono una "didattica individualizzata e personalizzata, forme efficaci e flessibili di lavoro, metodologia e strategia educativa adeguate, strumenti compensativi, comprese le tecnologie informatiche, e misure dispensative di prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere" (Legge n. 170 8 ottobre 2010, art. 5).

In sostanza si tratta di una legge fondante delle tutele basilari per gli studenti con dislessia, ma con una grossa carenza strutturale, a causa dell'invarianza finanziaria da essa prevista e dalla sua approvazione in un momento storico in cui la scuola ha subito pesanti tagli e dimensionamenti, che mettono a dura prova la qualità e sostenibilità organizzativa e didattica. Il ch  stride con la richiesta di svolgere screening, di formarsi, di effettuare potenziamento all'interno delle scuole, di promuovere la formazione degli insegnanti.

### ***Le Linee guida (D.M. 12 luglio 2011)***

Le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento vengono emanate un anno dopo la legge 170/2010 (D.M. 12 luglio 2011).

Si tratta di un documento complesso e articolato in pi  parti, che approfondisce gli aspetti scientifici e le ricadute scolastiche del DSA, che dedica un'ampia parte sia a strumenti compensativi e misure dispensative, specie per la fascia della scuola secondaria, sia ad alcuni aspetti di metodologia e didattica, relativamente alle scuole dell'infanzia e primaria. Si dedica, inoltre, una consistente parte ai vari ruoli implicati nella gestione e supporto allo studente (genitore, scuola, SSN ecc...), e al settore formazione, ossia alle modalit  di proposta di formazione al settore insegnanti.

Si fa riferimento alle caratteristiche dei disturbi definite dalla Consensus Conference (AID, 2007); si parla di bisogni formativi specifici e si formula un modello di Piano didattico personalizzato, documento previsto per tenere traccia delle personalizzazioni operate per lo studente durante il percorso di studi.

In sintesi le modalit  d'intervento di tipo scolastico proposte da questi documenti di legge, a partire dalle prime circolari, poi con la Legge 170 e le Linee guida del 2011, attribuiscono un ruolo fondamentale all'intervento dei docenti, che dovrebbe realizzarsi in iniziative di screening e individuazione precoce del problema, di potenziamento e di eventuale invio dei casi a rischio al servizio sanitario; in un secondo momento, dopo la diagnosi, la scuola dovrebbe attuare una fondamentale collaborazione con i servizi di riabilitazione e, successivamente, una compensazione o

una dispensa dai compiti non rispettosi e inutili rispetto alle caratteristiche del DSA, anche nei momenti di verifica, valutazione ed esami finali.

### ***I Bisogni educativi Speciali***

Sembra opportuno citare al proposito anche la più recente normativa scolastica, nell'ambito della tutela e intervento nei confronti dei Bisogni Educativi Speciali (Direttiva Ministeriale 27-12-12), con inclusione anche dei DSA, che pone l'attenzione di un intervento scolastico personalizzato sui bisogni del singolo bambino o ragazzo.

I BES includono la disabilità, il DSA, ma anche disturbi specifici del linguaggio, disturbi da deficit di attenzione e iperattività, funzionamento intellettivo limite, disturbi emotivi di vario genere, così come una serie di altre espressioni di disagio scolastico, con origine socio-ambientale.

Tale direttiva si colloca in linea con la visione internazionalmente adottata dell'ICF (WHO, 2007) – che sarà approfondita successivamente-, che guarda all'individuo nella totalità del suo profilo di funzionamento rispetto al contesto in cui è inserito.

Consente perciò di attivare, per tutti quegli alunni che evidenziano specifici bisogni, con o senza diagnosi di tipo clinico, differenziazioni nell'adozione di aspetti metodologici e strumenti specifici, attenzioni individualizzate, dispense da determinate modalità scolastiche di verifica, che li penalizzano. L'individuazione del BES si basa, perciò, o sulla diagnosi clinica riguardante tutti quei disturbi del neurosviluppo non tutelati, come avviene invece per il DSA, da una specifica normativa; o secondo l'individuazione della condizione di bisogno BES da parte degli insegnanti.

Il rischio che si configura però con questa normativa, che di fatto richiede di redigere un Piano Personalizzato per ogni alunno individuato come portatore di un BES, è che la burocratizzazione e l'eccessiva richiesta di differenziazione rendano ancor più difficile il lavoro degli insegnanti, frammentando la proposta didattica alla classe. Tale normativa è invece utile a porre l'accento sulla presenza di una potenzialmente vasta fascia di popolazione scolastica, ora da censire nell'autonomia delle scuole, in cui il

disagio e la difficoltà scolastica, per varie cause, ricadono in termini di scarso rendimento e partecipazione alla vita scolastica.

Si rischia però, per richiesta della stessa normativa, di estendere genericamente gli stessi accorgimenti della 170 ad altre “categorie” di difficoltà, determinando false generalizzazioni e svilendo la specificità dell’intervento per il disturbo specifico di apprendimento, appiattendolo nella dimensione del “bisogno” e dell’adozione indiscriminata di facilitazione/dispense generiche.

Inoltre, anche in questa normativa, si richiama a una personalizzazione e differenziazione per ciascun bambino con BES, invece che andare nella prospettiva di una dimensione inclusivamente più accessibile per tutti.

## **Il contesto scolastico di fronte al DSA**

### ***Strumenti e metodi di intervento scolastico***

La normativa (L. 170/2010 art 4 comma 4) raccomanda che sia la scuola stessa a proporre agli studenti con DSA l’uso di strumenti e modalità compensative, definiti in termini di “strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria [...] sollevano [...] lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo” (MIUR, Linee Guida, 2011, 7).

Gli strumenti informatici e tecnologici sono da tempo riconosciuti per la possibilità che offrono di accedere liberamente all’apprendimento per gli alunni con DSA, compensando le loro specifiche difficoltà di lettura e scrittura: consentono infatti di aggirare il problema della decodifica della pagina scritta e di supportare la fatica della stesura di testi. Si tratta di una serie di tecnologie (Besio, 2005; Berton et al., 2006a; Fogarolo 2012; Zappaterra e Cugusi, 2013): audiolibri; software di sintesi vocale -che riconoscono il testo in formato digitale e lo traducono in formato audio-; software di riconoscimento vocale - che riconosce le parole pronunciate e le trasforma in testo scritto-, software di editing testuali con correttore ortografico; smart-pen (penne registratori), software per creare presentazioni, mappe e schemi, sono tra gli ausili

“tecnologici” più consigliati ai DSA per riuscire ad accedere ad un testo o a produrlo (Berton et al., 2006a).

Una recente metanalisi evidenzia buoni risultati per alcuni di tali strumenti, di uso più comune, mentre altri strumenti specifici, come sintesi vocale e smartpen, mostrano risultati diversificati (Perelmutter, McGregor e Gordon, 2017).

L'utilizzo del computer, da una parte come ausilio riabilitativo, dall'altra come strumento compensativo, è oggetto anche di una recente metanalisi italiana, che evidenzia la scarsità di studi in ambito italiano e analizza quindi ricerche di ambito anglofono. Emerge una buona funzionalità del computer nell'uso riabilitativo. Meno sistematici ed evidenti sono invece i risultati nell'ambito compensativo: sembra però che la dimensione bimodale (visiva-uditiva) utilizzata dalla sintesi vocale apporti benefici superiori, specie nei casi di maggior barriera verso la lettura, così come l'utilizzo della videoscrittura sembra possa facilitare, mentre nella dimensione della compensazione i più utili appaiono i software di riconoscimento vocale e gli editor di testi (Micheletta e Emili, 2013).

Spesso però tutti questi accorgimenti tecnologici non vengono applicati nel contesto classe, ma sono utilizzati in maniera specifica solo per gli studenti con DSA (così come previsto dalla legge), che rischiano così di sentirsi differenziati dai compagni, di sperimentare vergogna, e/o di tendere a negare l'utilità di tali strumenti, vissuti dallo stesso studente come *stampelle* o *protesi*, di cui necessita a causa di un *difetto* (Lampugnani e Ferrazzi, 2008a; b). Un uso dell'ICT trasversale alla didattica (Vivanet, 2013) consentirebbe di non generare un elemento di diversificazione del singolo studente, che si sentirebbe differenziato, che i compagni potrebbero considerare facilitato e privilegiato, che l'insegnante vedrebbe come eccezione alla didattica di classe.

Bisogna inoltre tener presente che un utilizzo *rigido* e poco strategico dello strumento informatico rischia di rallentare e deludere ulteriormente le speranze di apprendere con minor fatica da parte degli alunni con DSA, nei quali potrebbe quindi attivarsi un pericoloso meccanismo di rifiuto nei riguardi degli strumenti e delle misure compensative, legato anche al fatto di non percepirne il vantaggio immediato nel rendimento scolastico (Lampugnani e Ferrazzi, 2008 a; b). A volte sono gli insegnanti

stessi a rilevare che, nonostante l'uso di strumenti informatici, l'apprendimento dei ragazzi rimane inefficace. Bisogna infatti tener conto che l'introduzione degli strumenti costituisce solo la *punta dell'iceberg*, perché la loro presenza e il loro uso divengono realmente efficaci se, a livello sottostante, poggiano su strategie informatiche, che rendano efficace e veloce l'uso dello strumento, e su strategie di apprendimento, che consentano di supportare tutte le aree deficitarie sottostanti al disturbo dell'apprendimento nella sua globalità. Purtroppo la linea di tendenza più "superficiale" continua a promuovere lo strumento informatico o compensativo come il risolutore del problema, mentre potrebbe costituire l'occasione di una problematizzazione più ampia della modalità di insegnamento, degli stili e delle strategie di apprendimento per tutti i ragazzi (Lampugnani e Ferrazzi, 2008 a; b).

Inoltre molto spesso gli studenti con DSA faticano nella comprensione anche di ciò che ascoltano, sia per aspetti legati alla memoria a breve termine (che richiederebbero perciò di prendere appunti o trovare strategie relative, come fare mappe o schemi); sia a causa di aspetti più specifici relativi alla comprensione, aspetti tuttora oggetto d'indagine scientifica per appurarne le componenti (Cornoldi, 2007, 144-162).

Pertanto rendere semplicemente *ascoltabile* il libro di testo, per il quale non venga effettuata un'analisi dell'accessibilità linguistica e concettuale, rischia di essere per i ragazzi un'esperienza inutile e frustrante, non portando ai risultati sperati. Gli strumenti informatici riescono perciò a operare, compensando le difficoltà specifiche di transcodifica (dislessia, disgrafia/disortografia), ma non su altre componenti spesso deficitarie (comprensione, attenzione, memoria, espressione...), sulla quali è necessario intervenire con opportune strategie didattiche (Lampugnani e Ferrazzi, 2008 a; b).

Infatti, oltre agli "strumenti compensativi specifici", le Raccomandazioni per la pratica clinica (AID, 2007) identificano anche "strumenti compensativi non specifici o funzionali", con la "funzione di supporto della memoria procedurale o di altre abilità": tra questi vengono identificati "mediatori didattici, quali tabelle dei verbi e delle procedure, formulari, testi con font e spaziature più leggibili" (Micheletta e Emili, 2013). In particolare, elementi di supporto, diffusamente utilizzati e raccomandati, sono schemi e mappe, ossia una raccolta di parole chiave/definizioni collegate



secondo una logica personale e supportati da immagini e colori che graficamente facilitino il recupero di informazioni e lessico specifico a distanza di tempo, ad esempio durante una verifica.

Tali supporti possono offrire notevoli opportunità se utilizzati in ottica inclusiva come “mediatori dell’apprendimento”, ossia come occasione di collaborazione e condivisione con i pari, non solo per garantire l’accessibilità agli studenti con DSA, ma per valorizzarne le potenzialità di lavoro in ambiente co-costruttivo delle conoscenze (Carletti, 2005).

### ***Elementi di criticità e prospettive pedagogiche***

Di fronte a queste evoluzioni dal punto di vista scientifico e legislativo, il mondo della scuola rischia di dover attuare una molteplicità di attività imposte dalla legge (redigere un piano personalizzato, effettuare screening, comunicare ai genitori), che non fanno parte del bagaglio culturale tipico dell’insegnante e che rischiano di vedersi irrigidite in protocolli da seguire, con varianti in ogni istituto, che allontanano, invece che avvicinare, da una gestione pedagogica ed educativa del DSA. Questo avviene anche per la numerosità di ragazzi con DSA e con BES presenti nelle scuole, che porta a omogeneizzare, ma anche omologare, le procedure, che perdono perciò del loro significato. Si rischia perciò quel “riduzionismo medicalizzante” e quella “stigmatizzazione etichettante” (Gaspari, 2017, 59), che non è data in sé e per sé dalla diagnosi di DSA, ma dall’approccio rigido e burocratico che viene spesso adottato nelle scuole.

La concezione che sembra derivare dalle leggi (legge quadro 104; legge 170 sui DSA; circolare 2012 sui BES) è

che debbano essere adottate due didattiche. Da un lato una didattica adatta alla maggior parte degli alunni (con erogazione prevalentemente tradizionale) e, dall’altro, una didattica adattata, ossia individualizzata (con PEI) o personalizzata (con PDP) (Bocci, 2018).

Individualizzato e personalizzato rimandano perciò a qualcosa applicato esclusivamente con il singolo soggetto, che “perturba” il sistema (Bocci, 2013).

La prassi scolastica di questi anni, osservata dalla scrivente nella propria esperienza di consulenza scolastica<sup>7</sup>, porta alla compilazione di Piani didattici Personalizzati (Pdp) sempre più schematici; talvolta i docenti del Consiglio di Classe rischiano di non riuscire a incontrarsi per la compilazione degli stessi, durante un adeguato confronto sul percorso del ragazzo, ma “adempono” a questo incarico separatamente, indicando gli adattamenti relativi alla propria disciplina, in un processo che fatica anche a coinvolgere il genitore e, soprattutto, il ragazzo stesso. Per sua stessa struttura, il Piano Didattico Personalizzato (Pdp) predispone strumenti e modalità di adattamento specifici per il singolo ragazzo, che vanno perciò a differenziarlo da quanto utilizzato dal resto della classe. Nella pratica consulenziale della scrivente si osserva che insegnanti che già adottano in maniera inclusiva per tutta la classe, ad esempio, tecnologia e mappe come mediatori per l’apprendimento di tutti, ed usano valutazioni non stigmatizzanti, si chiedono perché inserire tale approccio nel Piano Didattico Personalizzato (Pdp) come modalità adatta in modo particolare allo studente con DSA, in quanto già usata, ma in maniera inclusiva.

In un tempo in cui sia la disciplina medico-psicologica che pedagogica hanno adottato e vanno nella direzione di un paradigma bio-psico-sociale, si rischia ancora, in entrambi gli ambiti, di veder operare paradigmi bio-medico-individuali, che delegano, allo specialista e a chi usa un gergo tecnico, il potere, la conoscenza, le decisioni, anche in ambito educativo, rischiando un processo di medicalizzazione (Medeghini et al., 2013; Gaspari, 2017). È invece auspicabile uno scambio tra professionisti di varie discipline, insegnanti compresi, ognuno secondo la propria specificità disciplinare; questo significa per gli insegnanti non negare il DSA, o ignorare una didattica che possa basarsi non su prassi “tradizionali”, ma che tenga conto delle conoscenze neuroscientifiche relative ai processi di apprendimento, certamente integrate con una dimensione educativa irrinunciabile. Gli insegnanti fanno ancora molta fatica a capire come supportare i ragazzi: non vogliono operare differenziazioni dai compagni, ma rischiano di non fornire adeguati supporti, attendendosi dai ragazzi un adeguamento a una didattica tradizionale, che non viene problematizzata né resa inclusiva:

---

<sup>7</sup> consulenza scolastica: svolta dalla scrivente negli ultimi 15 anni di attività professionale

non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà (MIUR, Linee guida, 2011, 21).

Responsabili degli interventi specialistici successivi alla diagnosi sono spesso psicologi e logopedisti, che rischiano però di esautorare quella che dovrebbe essere una funzione specifica o condivisa con l'insegnante e il pedagogo. Il disinteresse e l'impreparazione della scuola hanno lasciato spazio, negli anni, a demandare appunto ad altri professionisti la specificità del *buon insegnamento*. Almeno negli intenti, nelle linee guida (MIUR, 2011) viene, infatti, ribilanciato il faticoso equilibrio e rischio di delega che si avvertiva nel momento in cui un bambino o un ragazzo avesse una diagnosi di DSA, invitando gli insegnanti a sentirsi e ad agire come parte attiva, secondo le proprie specificità, e in collaborazione con specialisti dell'ambito sanitario. L'insegnante viene spesso coinvolto in questo percorso come esecutore o collaboratore, ma non come responsabile, nonostante le Linee guida auspichino un'inversione di tendenza che permette agli insegnanti di recuperare, magari in ottica inclusiva, modalità di insegnamento, basate sulle evidenze scientifiche, che lavorino in ottica preventiva con tutti gli alunni, o che consentano di potenziare nella maniera corretta le abilità di chi si trova in difficoltà.

Gli insegnanti possono "riappropriarsi" di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche

Ora, la complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti 'curricolari' per affrontare il problema, che non può più essere delegato tout court a specialisti esterni (MIUR, Linee guida, 2011, 9).

Si rileva inoltre l'importanza di uno specifico accompagnamento (non solo ad opera della sanità, come sottolineato nel PAARC) nel sostenere il ragazzo e la sua famiglia a rielaborare la diagnosi di DSA e a comprendere come affrontarlo nei vari contesti.

Anche nel campo dei DSA "Evidence" della ricerca ed "Expertise" dello specialista non sono sufficienti a formulare un piano di aiuti. È essenziale, infatti, aggiungere il punto di vista della persona alla quale l'intervento è diretto per la costruzione di un progetto condiviso. [...] Una Prassi Basata sui Valori tiene conto del punto di vista del soggetto e della sua famiglia - dei suoi Valori - in ogni sua fase. [...] Una condizione necessaria per la realizzazione di una tale prassi è la condivisione tra specialisti e clienti delle informazioni sui Fatti. Una informazione esauriente nei contenuti e trasmessa in modo da essere comprensibile al soggetto con DSA e, in età infantile e adolescenziale, alla sua famiglia facilita una Partnership efficace: rafforza l'empowerment del soggetto e della sua famiglia, aumenta la soddisfazione e la compliance ai percorsi di Abilitazione e di Trattamento (PAARC, 2001, 20-21).

Si ritiene importante, a livello pedagogico, interrogarsi su come sia possibile valutare, in maniera interdisciplinare e trasversale, le risorse emotive del bambino o ragazzo DSA, le sue aspettative e motivazioni, la sua visione del DSA, delle priorità scolastiche, del contesto socio-scolastico in cui il ragazzo si colloca, per poter valutare, in un lavoro di rete e con il coinvolgimento del ragazzo stesso, le proposte più opportune di intervento, in maniera integrata e significativa.

Sembra mancare, a livello attuale, un coordinamento, un punto di riferimento che, pedagogicamente, riesca a tenere presente la specificità e la varietà degli interventi necessari, connettendoli però con i vissuti, le fatiche, le aspettative e le paure del bambino e della famiglia.

## **Il disagio di bambini e ragazzi con DSA di fronte alle difficoltà scolastiche**

Bambini e ragazzi con diagnosi di DSA manifestano spesso, oltre alla difficoltà nell'automatizzare lettura e scrittura, un disagio emotivo rispetto alla propria difficoltà scolastica e di apprendimento.

La specificità cognitiva degli alunni e degli studenti con DSA determina, inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo (MIUR, Linee guida, 2011, 20).

È fortemente in gioco lo sviluppo psico-affettivo e relativo all'autostima di questi ragazzi, che necessitano di ristrutturare il proprio atteggiamento davanti agli

apprendimenti, affinché tecniche e approcci proposti dagli specialisti e dagli insegnanti possano avere effetti positivi. Per farlo è necessario sperimentare il successo nell'apprendimento:

Il successo nell'apprendimento è l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni o degli studenti con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima [...]. Ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti connessi esiti positivi sul tono psicologico complessivo (MIUR, Linee guida, 2011, 20-21).

Il DSA, al pari di altre disabilità, può influire sulla costruzione del Sé del ragazzo: relazioni con i pari più difficili possono portare ad un senso di inadeguatezza, mentre sperimentare in maniera reiterata insuccesso e fallimento nell'apprendimento possono mettere in pericolo l'immagine di sé, con conseguente insicurezza, bassa autostima e vergogna; aspetti che possono poi estendersi anche alle fasi successive della vita, con conseguenti problematiche a livello affettivo, relazionale, paura del fallimento, e influenzando le pianificazioni di vita futura (Arcangeli, Emili e Sannipoli, 2017).

Durante la scuola primaria, infatti, spesso possono svilupparsi comportamenti reattivi molto variegati e disturbanti, che vanno dall'irrequietezza motoria, a manifestazioni di aggressività e rabbia, dall'isolamento sociale alla competizione estrema e conflittuale, fino ad aspetti più specifici di evitamento del compito o della situazione scolastica, anche con manifestazioni di malesseri psicosomatici frequenti; tali aspetti non sono connaturati col disturbo stesso, ma sono reazioni emotive che denunciano il disagio vissuto dal bambino rispetto alle eccessive difficoltà incontrate, alle sollecitazioni del contesto a un maggior impegno, al rimprovero, al percepirsi svalutati (Vecchini 2010). Tali reazioni vengono a volte scambiate per la causa della difficoltà scolastica e trattate con terapie inadeguate (Luci, Ruggerini 2010). Invece di individuare la reale causa che rimane, invece, spesso misconosciuta, il bambino rimane lontano da un sereno vissuto scolastico, che possa consentirgli di apprendere e, nel contempo, di costruire una buona stima di sé.

Ciò che insegnanti e genitori lamentano, ossia una scarsa motivazione, rischia di non essere la causa, ma di derivare in realtà da una significativa discrepanza, per ragazzi con DSA, tra le aspettative di riuscita e il valore assegnato al compito (Wigfield, Eccles, 2000). Questo deriva dalla competenza che il ragazzo attribuisce a sé rispetto allo

svolgimento del compito: se il compito va al di là delle sue possibilità (ma non degli altri nella sua classe, ad esempio) la percezione di autoefficacia sarà scarsa, il valore attribuito all'impegno e all'obiettivo stesso rischierà di diminuire, sino a produrre un senso di frustrazione per il mancato raggiungimento dell'obiettivo (Bandura 1997).

Vengono evidenziate, nei soggetti con DSA, una tendenza all'evitamento del compito, alla scarsa persistenza, una bassa percezione di autoefficacia in ambito scolastico. I soggetti con DSA sembrano caratterizzati da "stili attributivi estrinseci", ossia attribuiscono alla fortuna o ad altri fattori esterni a sé le proprie possibilità di successo (cfr. Cornoldi, 2007). Nell'ambito dell'apprendimento, dunque, questi alunni risultano meno efficaci nella reiterazione di tentativi a seguito di un errore, e tendono ad attribuzioni esterne (fortuna/sfortuna, insegnante simpatico/antipatico) nel valutare successi e insuccessi (Ryan 2006).

Si abbassa, a lungo andare, anche l'autostima (Marinelli et al., 2016), costruito simbolico che si modifica nel tempo, che si determina in una persona come confronto tra sé percepito e sé ideale (Pope et al., 1988).<sup>8</sup> A seconda delle situazioni, può determinarsi prevalentemente una compromissione dell'autostima relativa al sé scolastico, lasciando pressoché intatto il sé non scolastico (Cornoldi, 2013). In particolare, "l'attribuzione di immodificabilità della situazione può facilmente portare ad una valutazione negativa di se stessi in generale" (Vio, Tressoldi, 1998, 61).

Le continue esperienze di ansia e frustrazione, conseguenti ai fallimenti scolastici, assegnano scarso valore all'impegno, che non porta a risultati corrispondenti, determinando una valutazione di sé sempre più inadeguata (Vecchini, 2010).

Dal punto di vista metacognitivo molti ragazzi potrebbero manifestare di possedere un'idea entitaria di intelligenza, ossia non sviluppabile, innata, invece che una visione incrementale delle proprie abilità (Dweck 2000).

---

<sup>8</sup> L'autostima può essere definita come "valutazione circa le informazioni contenute nel concetto di sé, e deriva da sentimenti del bambino nei confronti di se stesso inteso in senso globale [...] è basata sulla combinazione di informazioni oggettive riguardo se stesso e valutazione soggettiva di quelle informazioni (Pope et al., 1988, 14).

Appare dunque fondamentale tener conto del delicato intreccio che avviene, nel tempo, fra le componenti cognitive e specifiche, relative al disturbo specifico, e gli aspetti motivazionali ed emotivi che vengono a svilupparsi nel proseguo: non si tratta solo degli insuccessi scolastici, ma anche delle difficoltà, se non gestite, nell'affrontare e percepire la propria autoefficacia rispetto a compiti che presuppongono l'uso di abilità inficiate dal disturbo (lettura, scrittura, calcolo, memoria a breve termine, organizzazione, recupero lessicale). I ragazzi con DSA rischiano perciò di sviluppare forme di demotivazione e disinteresse verso l'apprendimento, diminuendo l'applicazione e l'attivazione cognitiva, con conseguenze negative sui risultati di apprendimento e scolastici.

Alcuni di questi rischi, difficoltà, disagi, atteggiamenti possono ridimensionarsi con una corretta individuazione e diagnosi del disturbo, e con la sua positiva comunicazione al bambino, il quale potrebbe così sviluppare una miglior conoscenza delle cause del proprio disagio; con un intervento riabilitativo adeguato il disturbo può essere alleggerito, pur mantenendo le sue caratteristiche; infine l'adeguamento delle richieste scolastiche, con modalità consone alle modalità di apprendimento del ragazzo, può fargli percepire una miglior autoefficacia e facilitarlo negli apprendimenti; sono tutti fattori che possono facilitare un miglior successo nell'apprendimento e percezione di autoefficacia. In questa prospettiva, l'ambiente di vita del bambino o ragazzo, l'atteggiamento di scuola e famiglia sono fondamentali per favorire, o meno, una serena evoluzione dei suoi atteggiamenti di fronte alle difficoltà. Si può osservare che il rischio, infatti, per questi ragazzi, è, contrariamente a quanto tende ad avvenire nei casi di disabilità, di una progressiva dis-integrazione dal contesto classe: iniziano la prima classe della Scuola Primaria come bambini interessati all'apprendimento, all'apparenza simili agli altri, solo in alcuni casi con un lieve problema linguistico specifico; progressivamente la distanza che si crea negli apprendimenti, ma anche la consapevolezza che sviluppano relativamente alla propria inadeguatezza, li allontana dalle prestazioni scolastiche e dai compagni e li fa sentire *esclusi o diversi*.

È fondamentale perciò

considerare le implicazioni/complicazioni della normale condizione adolescenziale per il disagio del disturbo (come il rifiuto del problema perché percepito come invalidante, la poca consapevolezza delle implicazioni delle problematiche con le richieste della scuola, la minore disponibilità all'aiuto delle figure di riferimento, i sentimenti di sfiducia nelle proprie possibilità [...] [bisogna] tenere presenti alcuni possibili fattori di aggravamento della condizione adolescenziale, come per esempio eventuali problemi familiari, adozione, ambiente svantaggiato o a rischio, difficoltà di relazione con i compagni, presenza di altri disturbi concomitanti (Cornoldi e Zamperlin, 2018, 46).

In precedenti ricerche si è rilevato che nella fase adolescenziale il DSA può incidere negativamente nel processo di ricerca e costruzione dell'identità, inducendo reazioni di negazione dell'influenza del DSA nei loro studi e nella loro vita, di ribellione, di isolamento, di rifiuto di aiuti e supporti; si osservano inoltre reazioni di adesività nella rappresentazione di Sè con l'“essere DSA” e di iper-razionalizzazione relativamente al disturbo (Ferrazzi, Lampugnani e Cividati, 2013; Lampugnani, 2014).

### ***I rischi psicopatologici***

Gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento presentano un maggior rischio, in termini di co-occorrenza, rispetto al fallimento nel processo di apprendimento e all'insorgenza di psicopatologie (cfr. review di letteratura in Vecchini, 2012), con percentuali tra il 30 e il 50% (Ruggerini, 2008) e, in generale, si osserva una compresenza di disturbi della sfera emozionale con il DSA (Iozzino, Galuppi e Iozzino, 2009).

I primi studi americani e anglosassoni si soffermano, fin dagli anni 70, in quest'area, individuando un potenziale rischio di tipo sociale e per la salute mentale (Saunders e Barker, 1972). Ruggerini (2004) fa riferimento a dati americani del Department of Health (1969) statunitense, che vede nella mancata acquisizione della lettura conseguenze sociali di disadattamento, quali condotte delinquenti, abbandono scolastico, difficoltà lavorative.

Anche la Consensus Conference (AID, 2007) evidenzia la comorbidità del DSA con i disturbi psicopatologici, sia in termini di co-occorrenza (ossia di compresenza in contemporanea di più disturbi, senza definire un nesso di causalità), sia come



conseguenza di vissuti relativi al DSA. Sarà compito del diagnosta operare una diagnosi differenziale in tal senso (AID 2009, 109).

Si parla di un'incidenza doppia, rispetto ai coetanei non dislessici, per i disturbi dell'umore (Goldston, 2007 in Vecchini, 2010), e tripla per i disturbi d'ansia (Ruggerini e Luci, 2010).

I sintomi, rilevati nell'85% dei 120 ragazzi con DSA coinvolti in uno studio italiano (Iozzino, Galuppi e Iozzino, 2009), consistono in difficoltà emozionali, difficoltà nel rapporto coi pari, disattenzione, iperattività comportamentale e problemi di comportamento. Tali manifestazioni sembrano incidere maggiormente con il passare del tempo. In particolare vengono rilevate aree sintomatiche (perciò non disturbi conclamati) per depressione nel 20% dei casi, per elevati livelli di ansia nel 29%, per disadattamento sociale per l'11%, mentre il 18% rilevava più di uno dei sintomi descritti in compresenza.

Penge (2010) rileva una comorbidità tra DSA e una serie di disturbi, quali l'ADHD (sottotipo attentivo), i Disturbi della Condotta, i Disturbi Oppositivo-Provocatoria, i Disturbi d'Ansia (generalizzata e specifica) e i Disturbi Depressivi (distimici). L'entità della comorbidità riportata è variabile e sembra essere anche mediata dal sesso e dall'età. Tra gli indicatori prognostici negativi Penge (ivi) indica la gravità iniziale del DSA, il livello cognitivo e metacognitivo del soggetto, il suo profilo neuropsicologico e la sua struttura psichica; in interazione a queste caratteristiche del soggetto, vi sono anche la tempestività e adeguatezza degli interventi sanitari e pedagogici, e la compliance ambientale, ossia la capacità dell'ambiente di "accogliere" e supportare il ragazzo nelle sue caratteristiche. In altri termini, se la gravità dei valori del disturbo o taluni fattori intrapsichici meno favorevoli possono influenzare in negativo l'evoluzione, viene invece attribuita fondamentale importanza, per un'evoluzione positiva, all'appropriatezza degli interventi riabilitativi e pedagogici, e all'accoglienza di un contesto scolastico e familiare adeguato alle esigenze del soggetto.

Secondo un altro studio (Di Brina et al., 2001) su circa 1100 adolescenti afferenti ai servizi, il 33% risulta essere DSA. Il Disturbo d'Ansia, che sembra presentarsi in assenza di comorbidità in circa il 77% del campione totale, presenta l'11% di DSA. Per il Disturbo della Condotta troviamo il più ampio spettro di comorbidità con le diagnosi di

DSA (23%). Lo spettro delle comorbidità del DSA coinvolge altre numerose “patologie” neuropsichiatriche: Disturbi della Condotta (11%), Disturbi d’Ansia (5%), Disturbi misti della condotta e della sfera emozionale (5%), ADHD (4%), Disturbi dell’Umore (3%), Disturbi della Personalità (1%), il Disturbo da Tics (1%). In entrambi i sessi e per la fascia d’età considerata, il DSA risulta essere di gran lunga il disturbo più frequente, superiore alla somma di tutte le altre categorie diagnostiche considerate. Nei maschi il DSA si trova spesso in sovrapposizione con il disturbo della condotta: si può ipotizzare che ciò concorra agli alti indici di dispersione scolastica segnalati, con abbandono del percorso scolastico regolamentare e situazioni di disagio sociale (ivi).

## Capitolo 2 -Un cambio di prospettiva: il DSA dalla parte di chi lo vive

Sembra interessante, ed etico, operare a questo punto un cambio di prospettiva, e chiedersi come i bambini e i ragazzi con DSA stessi, e le loro famiglie, vedano e vivano il DSA, oltre a quanto definito a livello clinico, previsto a livello normativo e attuato a livello di prassi scolastica.

Un contributo fondamentale per operare questo sguardo è dato dai Disability Studies e dai Disability Studies in Education, dei quali sceglieremo alcune linee fondamentali come paradigmi per osservare e interpretare il “fenomeno del DSA” da una diversa prospettiva.

### Il contributo dei Disability Studies

#### ***Dal “modello medico-individuale di disabilità” al “modello sociale”***

I Disability studies (DS), nati negli anni '70 in Inghilterra<sup>9</sup> con un movimento “dal basso” di un gruppo di attivisti disabili di UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), secondo un orientamento politico di stampo marxista, affrontano il fenomeno della disabilità con un approccio sociologico: essi intendono distinguere l'*impairment*, o deficit, che caratterizza la condizione biologica della persona, dalla sua condizione sociale di *disability*, il *disablement* (Oliver, 1990), generata dalla società che *disabilita* la persona (D'Alessio, Vadalà e Marra, 2010).

Secondo i DS, la disabilità non deve più essere vissuta e considerata dalla società come un “tragedia personale” (Oliver, 1990), un problema dell'individuo, ma si tratta invece di una “forma di oppressione sociale” (D'Alessio, 2013): pertanto i DS spostano

---

<sup>9</sup> Mentre in Inghilterra la linea di tendenza dei DS rimane caratterizzata da un'azione politica volta a un cambiamento della società da parte di un gruppo sociale (di disabili), in America, dove il movimento dei DS nasce all'inizio degli anni '80, l'obiettivo è garantire la partecipazione sociale del singolo cittadino, promuovere la sua autonomia e la possibilità di condurre una vita simile a quella delle persone “normali”.

l'attenzione dalla persona e dalle sue condizioni mediche/di salute alle barriere costituite dall'ambiente, ai servizi pubblici e sociali, evidenziando che la loro struttura e funzionamento deriva da decisioni e azioni politiche e di potere (D'Alessio, 2013). I DS aderiscono perciò al "modello sociale della disabilità", che la interpreta come una costruzione sociale -risultato di pratiche e politiche sociali, culturali ed economiche- che intende mettere in discussione un "modello medico-individuale della disabilità", che invece attribuisce alla persona il problema: in tal modo l'identità della persona disabile si costruisce attorno al *suo* problema, il disabile diviene un soggetto passivo, del quale ci si occupa in maniera assistenziale e secondo un potere (quello medico-individuale) che sembra essere l'unico a detenere le conoscenze e a poter operare scelte, al posto della persona, in tutti gli ambiti.

La principale critica al modello sociale di disabilità (D'Alessio, 2013) riguarda il rischio di negare o ignorare la disabilità della singola persona e gli effetti che questa ha nella sua vita: alcuni studiosi di DS propongono perciò un modello "impairment effects", che non nega gli effetti della menomazione, alcuni dei quali sono disabilitanti sulla vita delle persone tanto quanto quelli sociali (Thomas, 1999), né l'utilità di un "modello medico", che si occupi della "cura" della dimensione dell'impairment. Ribadiscono però che la funzione del "modello sociale" intende non solo restituire ai disabili stessi la possibilità di prendere decisioni che li riguardano, ma anche agire nella trasformazione della società per l'abbattimento delle barriere che impediscono l'accesso anche ad altri disabili.

### ***Il DSA nel paradigma bio-psico-sociale***

Pur non appartenendo ai DS, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (WHO, 2007) costituisce uno di questi tentativi di mediazione tra il modello medico e quello sociale: il DSA, come la disabilità, è inquadrato nel più ampio paradigma dei BES (Bisogni Educativi Speciali), una concettualizzazione che poggia sulla visione bio-psico-sociale dell'OMS. Si intende così operare un cambiamento di prospettiva, che unisca un modello di tipo medico, in cui la disabilità, il problema, il deficit, il DSA nel nostro caso, sono specifici della persona, con un nuovo modello di tipo sociale, che vede nella società le barriere e gli ostacoli al soggetto per la sua

realizzazione: tale nuovo modello, nel riconoscere elementi di vulnerabilità specifica (biologica e psicologica dell'individuo), attribuisce però una fondamentale importanza ai fattori di protezione o di rischio del contesto di vita.

Secondo questa prospettiva, la difficoltà non viene vista come un deficit dell'individuo, di fronte al quale procedere con diagnosi, presa in carico, riabilitazione nella direzione di una *normalizzazione* del deficit, in un'ottica che veda le prospettive di inserimento sociale direttamente collegate alla minor severità del deficit o alla riduzione dello stesso; si tiene invece conto dell'influenza e interazione, sulla crescita della persona, delle variabili ambientali, in prima istanza l'azione di scuola e famiglia, con l'obiettivo di una co-costruzione del progetto di vita della persona (Zappaterra, 2014). Il BES perciò evidenzia il "risultato dell'interazione tra il funzionamento [del soggetto] e le barriere fisiche o culturali della società" (Zappaterra, 2014, 195), e diviene perciò una "categoria non clinica, bensì antropologica" (Zappaterra, 2014, 196). L'ICF vuole perciò richiamare l'importanza del soggetto e della sua intenzionalità, senza identificarlo in una struttura classificatoria generale, ma descrivendone il modo di funzionare individuale e peculiare, in interazione con l'ambiente, poiché non si può comprendere il soggetto astraendolo dalla rete di relazioni materiali e immateriali che vive nei suoi ambienti di riferimento.

Vi sono alcune prime aperture esplorative all'utilizzo dello strumento dell'ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY, OMS, 2007) in contesti educativi allo scopo di progettare l'intervento in ottica contestuale e inclusiva, anche per il DSA (Chiaro, 2013).

Non mancano alcune criticità, segnalate sia dai DS (D'Alessio, 2013), che da Canevaro (cit. in Caldin, 2012), che parla di paradosso dell'ICF: pur essendo il World Health Organization (WHO), organismo internazionale di tipo medico, a proporre un nuovo modo di rappresentare il funzionamento peculiare del singolo<sup>10</sup> e a suggerire di non ricondurlo a categorie e patologie generali, in questo approccio si privilegia l'esperienza del contesto che circonda la persona con disabilità (familiari, parenti,

---

<sup>10</sup> Con questa motivazione pur rispondendo ai principi di massima coerenza con i DS, alcuni studiosi dei DS non condividono l'ICF (cfr. D'Alessio, 2013).

pari); contribuendo, con il proprio punto di vista, a costruire una *verità* di conoscenza, piuttosto che far riferimento alle conoscenze accademiche generali scientifico-tecniche, in modo da “privilegiare il pluralismo alla verità assoluta” (Caldin, 2012, p 259).

### ***Il “modello sociale di disabilità” applicato al DSA: alcuni studi***

È interessante perciò far riferimento ad alcuni studi che applicano anche alla dislessia, in maniera esplicita, un approccio sociologico, ascrivibile ai DS.

Già Barbara Riddick (2001) aveva aperto la strada all’utilizzo del modello sociale della disabilità per la dislessia. Come già evidenziato, strumento metodologico elettivo per consolidare tale modello è il coinvolgimento nella ricerca di chi vive la condizione di dislessia: se si vuole comprendere la dislessia, occorre partire dalle descrizioni che le persone fanno in prima persona delle proprie percezioni, ponendo al centro la loro soggettività ed esperienza. Esse vengono privilegiate rispetto alla conoscenza professionale del fenomeno, non con l’obiettivo di ricercare una conoscenza “oggettiva”, ma con quello di sviluppare una nuova epistemologia basata sulle esperienze di chi vive una determinata condizione, allo scopo di migliorare le attuali conoscenze riguardo al fenomeno stesso.

Macdonald (2009a) evidenzia che, anche nell’ambito del DSA, vi sono barriere sociali costituite dalla discriminazione istituzionale, arrivando a ridefinire “la dislessia come un problema sociale piuttosto che individuale” (Macdonald, 2009a, 348). Egli adotta esplicitamente l’approccio sociologico, distinto da quello degli approcci individualistici usati in psicologia e medicina, e richiama un classico esempio della sociologia (Mills, cit. in Macdonald, 2009a, 348), che evidenzia come un problema di disoccupazione ad alte percentuali in una determinata città non possa essere attribuito all’incapacità dei singoli, ma a “ineguaglianze sociali e strutturali” che costituiscono barriere nella società (ivi); anche la “disabilità non è il risultato di un deficit biologico, che riduce la partecipazione sociale, ma piuttosto di una discriminazione istituzionale (quindi socialmente costruita), chiamata in sociologia *barriera disabilitante*”, che riduce le opportunità educative, di impiego e nella vita, (Macdonald, 2009a, 348). Si tratta di

adottare perciò il modello sociale di lettura della disabilità, che Macdonald intende trasferire anche alla dislessia, come è stato fatto per le disabilità fisiche.

Le varie teorie neurobiologiche che si riferiscono alla dislessia si focalizzano sulle barriere della persona nei confronti dell'apprendimento, portando implicitamente a un approccio individualistico. È possibile, invece, applicare il modello sociale spostando l'attenzione dalle "limitazioni funzionali" ai "problemi causati da un ambiente disabilitante" (Macdonald, 2009a).

Un secondo studio di Macdonald (2009b), condotto con approccio narrativo coinvolgendo adulti con dislessia, mette infatti in evidenza, nelle sue conclusioni, che i vissuti rispetto alla dislessia si diversificano in base allo status sociale; cosicché è presumibile che un più basso status sociale abbia fatto incontrare maggiori barriere, e che chi godeva di uno status sociale più alto abbia potuto accedere a maggiori risorse (insegnanti, tecnologie); nel tempo, tale distinzione si traduceva in maggiori o minori possibilità di impiego lavorativo, evidenziando perciò come lo status sociale basso per soggetti con DSA generi un maggior rischio di discriminazione. Da notare che le barriere vissute dalla classe sociale più bassa erano sia di natura esterna, economica (impossibilità di acquisto di tecnologia o di accedere a insegnanti privati), ma anche interna, culturale e psicologica (mancanza di fiducia in se stessi). Le barriere erano altresì presenti in partecipanti con status socio-economico più elevato che però, invece di sperimentare la discriminazione in maniera diretta, avevano incontrato maggiormente atteggiamenti di stigmatizzazione, sia in ambito scolastico che lavorativo (Macdonald, 2009b, 359).

Tale approccio sociale al DSA tuttavia, secondo Macdonald (2009b), non intende

rigettare i modelli esistenti ma lavorare accanto all'approccio medico-individuale. Questo lavoro intende aprire una finestra sulle esperienze sociali di soggetti che vivono con la dislessia [...] l'obiettivo di questo modello è creare un sistema di inclusione per spostare il focus dalle limitazioni individuali alla rimozione di barriere sociali nelle istituzioni (Macdonald, 2009, 359).

Anche un altro studio (Dudley Marling, 2004) propone di adottare una lente socio costruttivista, per passare da una prospettiva basata sul deficit, secondo cui il problema appartiene al singolo studente, ad una prospettiva più ampia, che guarda complessivamente alle interazioni del ragazzo con il suo contesto *complesso*. La

domanda che perciò bisognerebbe porsi nella scuola non dovrebbe più essere, secondo l'autore, "Cosa c'è che non va in questo studente?" ma "Cosa sta succedendo?". Significa che ogni studente non ha il *suo* DSA a prescindere dal contesto, ma che è in atto una complessa interazione tra il *suo* DSA e gli aspetti contestuali, motivo per cui bisogna aver presente che anche piccole modifiche nella struttura di azioni/interazioni possono modificare gli effetti sullo studente e sul suo DSA.

Assumendo che la scuola rispecchi e formi l'individuo per inserirsi in questo tipo di società (americana, consumistica, competitiva, individualista), l'approccio di Dudley Marling conduce un'esplicita critica a un modello sociale basato sull'individualismo in termini di produttività, competitività e perciò di costante confronto con il gruppo di riferimento; il DSA può essere visto come la causa del fallimento della singola persona nel raggiungimento di alcuni standard (velocità, efficienza); perciò, per evitare di mettere in crisi l'intero sistema, viene effettuata un'operazione di *etichettamento*, attribuendo il fallimento alla singola persona, tramite la diagnosi di DSA (Dudley Marling, 2004).

Questa disamina critica di un sistema meritocratico che connette il successo educativo all'abilità e allo sforzo individuali, e il fallimento alla disabilità, attribuisce importanza alla dimensione di costruzione sociale del DSA. Questo non significa però, per l'autore, mettere in discussione l'*esistenza* del DSA nella sua dimensione clinica, ma portare a una dimensione di riflessività rispetto a una dimensione culturale ed educativa, in prospettiva di una modificazione dei contesti educativi stessi nel considerare e nell'intervenire nei confronti del DSA (Dudley Marling, 2004).

Si può ad esempio ipotizzare, basandosi su questa prospettiva, senza negare le fatiche specifiche di un alunno con dislessia, che, ad esempio, in una scuola venga valorizzata la lettura ad alta voce da parte di adulti, si lavori in maniera collaborativa, e il fattore tempo non sia un elemento fissato a priori dall'insegnante per lo svolgimento di una determinata attività, ma possa essere gestito flessibilmente dai singoli studenti per lo svolgimento di un obiettivo con processi non predefiniti. Tale cambiamento, anche solo di tali elementi (l'ascolto al posto della lettura, una gestione del tempo che non penalizzi chi è più lento, la possibilità di scelte strategiche non procedurali e fissate,



ma differenziate in base a diversi stili cognitivi), potrebbe modificare le possibilità di apprendimento e l'atteggiamento di fronte ad esso da parte di un bambino con DSA; rispetto invece a situazioni cui troppo spesso si assiste, anche nella scuola italiana, che invece di adeguarsi in autonomia a tempi e procedure predefinite, assumendo implicitamente che chi non riesca a farlo sia *portatore* di un qualcosa di *sbagliato* che non gli consente di accedere con successo all'attività prevista), e di doversi dunque avvalere di modalità diversificate e che lo diversificano, in quanto gli altri riescono (apparentemente) ad adeguarsi.

Si riporta infine un ultimo studio (Gibson, 2006) che riprende l'elemento di *oppressione* dei gruppi sociali dei disabili rilevati dai DS. La voce delle persone etichettate con disabilità o *altri gruppi oppressi* non trova espressione, in quanto resi "vittime di una Cultura del Silenzio" (Freire, 1985) che rende impossibile un dialogo. Non si tratta di una cultura scelta, ma imposta da pochi: è una cultura che non fornisce gli strumenti *culturali* per consentire a ciascuno di partecipare, e che nasce dalla relazione tra gruppi sociali dominanti e dominati (Freire, 1985).

In "La voce come discorso", movimento nato da una nuova sociologia dell'educazione connessa ai movimenti di rivendicazioni dei diritti delle persone con disabilità e degli *outsiders* (Gibson, 2006), l'*altro* viene identificato in chi non comprende e non è in grado di utilizzare gli standard del modello dominante e dei suoi valori, e diviene perciò "etichettato, percepito come deviante, sbagliato e infine escluso. Diventano *outsiders*, le cui voci sono silenziate, chiuse fuori" (Rosenthal, cit. Gibson, 2006, 318, trad.).

La cosiddetta forma di conoscenza "dominante" o "egemonica", rappresentata nel curriculum scolastico, è identificata come "borghese", "maschio" o "bianco" –riflettendo le prospettive, punti di vista e interessi dei gruppi sociali dominanti (Moore e Muller, 1999, 190, trad.).

In questo modo l'educazione viene trasmessa e strutturata seguendo le stesse strutture del potere e dei principi del controllo sociale (Gibson, 2006).

"Romperla cultura del silenzio" (Gibson, 2006) significa arrivare a processi dialogici in cui le persone *opresse* possano esprimere le proprie storie e vissuti in maniera soggettiva, e possano trovare uno spazio *libero* e *aperto*, dove l'ascolto sia più importante dell'azione. In questo senso perciò il dialogo che coinvolga studenti,

famiglie, scuole, autorità e professionisti, in un processo trasparente, abbatterebbe le barriere in direzione di un'educazione più inclusiva. Potrebbe essere perciò importante promuovere un processo di riflessività e revisione continua dei processi di apprendimento e dell'esperienza educativa non solo da parte degli operatori, ma anche degli studenti, affinché possano dare il proprio punto di vista durante il percorso, evidenziando le proprie difficoltà e portando anche le proprie aspettative e aspirazioni future (Gibson, 2006). In quest'ottica, potrebbe essere fondamentale dare, perciò, agli studenti stessi gli strumenti per *parlare*, andando incontro agli specifici modi di esprimersi di ognuno, per sviluppare queste possibilità di riflessività, per consentire loro di descrivere i propri processi e motivazioni di apprendimento (Quicke, cit. in Gibson, 2006).

### ***La Self Advocacy nei Disability Studies***

Il secondo elemento fondamentale che caratterizza i DS, fin dalla loro origine, è la Self-advocacy, ossia il ruolo centrale che le persone disabili rivendicano per sé non solo come promotori del cambiamento, ma in termini di creazione di un'azione politico sociale *contro-egemonica*, che ha l'intento di opporsi all'ordine costituito (Oliver, 1990). I DS nascono infatti, prima che in ambito accademico, dal bisogno di gruppi di persone, inizialmente con "learning disabilities", che, dalla fine degli anni '60, iniziano a difendere i propri diritti e ad occuparsi in prima persona di ciò che li riguarda; tali gruppi di Self Advocacy proliferano soprattutto in Gran Bretagna, con gli obiettivi di ottenere libertà di scelta, autodeterminazione, deistituzionalizzazione, servizi strutturati sui bisogni; chiedono che il punto di vista delle persone con disabilità venga considerato (Dowse, 2001). In realtà la self-advocacy, secondo alcuni, viene strumentalizzata per avere un feedback sui servizi, ma non per rivoluzionarne la filosofia che sta alla base (Aspis, cit. in Dowse, 2001, 130).

The first involves mentally handicapped people [...] pursuing their own interests, being aware of their rights and talking responsibility for tackling infringements of those rights.

The second involves joining with others to pursue the interests of the group and of mentally handicapped people [...] in general<sup>11</sup> (Williams & Shoultz, 1982, 88).

Questo approccio porta alcuni, tra l'altro, nella trasformazione dei DS in disciplina accademica, a teorizzare che gli studiosi in DS dovrebbero essere solo i disabili (French, in D'Alessio, 2013), in quanto solo chi vive questa condizione può comprendere a pieno la disabilità, pur non negando l'aiuto e la comprensione che altri possono apportare (Zola, in D'Alessio, 2013). In realtà questa posizione viene avversata da altri, in quanto le persone con disabilità vivono menomazioni diverse tra loro, e questo rende i vissuti della singola esperienza comunque unici anche rispetto ad altre persone disabili; inoltre tale approccio crea una possibile ghetizzazione verso chi non è disabile, azione controproducente per gli obiettivi dei DS (Shakespeare, in D'Alessio, 2013). Per modificare però rapporti e relazioni che determinano una configurazione di società "disabilitante", viene sottolineata la necessità che anche le persone con disabilità possano raggiungere le posizioni di potere politico e sociale.

### ***I genitori dei ragazzi con DSA per la tutela dei diritti in Italia***

Rispetto al concetto di Self Advocacy sembra interessante esplorare come e se tali linee di tendenza possano essere individuate all'interno del "fenomeno DSA" in ambito italiano.

Il DSA, come abbiamo visto, anche nel processo di "riconoscimento" italiano, prende origine da una definizione clinica (AID, 2007), che ha coinvolto esclusivamente personale dell'area sanitaria, e visto la partecipazione, nella prima Consensus (2006-2007), di una ridottissima rappresentanza, senza parte attiva, della scuola (Comitato Scuola AID) e della componente genitori (Comitato Problematiche Sociali AID). Tuttavia è importante sottolineare che la Consensus è stata sollecitata e promossa in seno a un'associazione (AID – Associazione Italiana Dislessia) composta in gran parte da genitori, assieme a professionisti della sanità e della scuola. Si assiste perciò a una

---

<sup>11</sup> Trad. it.: il primo [aspetto] coinvolge persone con disabilità cognitiva [...] nel perseguimento dei propri interessi, nella consapevolezza dei propri diritti e nell'assumersi responsabilità per affrontare la violazione di tali diritti. Il secondo [aspetto] riguarda l'incontro con altri per perseguire gli interessi del gruppo e delle persone con disabilità cognitiva.

prima azione che a livello clinico definisce e serve a “dare certezze” di scientificità per un disagio che altrimenti la scuola e il mondo della politica non avrebbero riconosciuto. Ma al contempo, in un’azione combinata e parallela, negli stessi anni 2000, sono i genitori e, di recente, i giovani adulti con DSA, che si attivano per raccontare la propria esperienza di disagio, per sensibilizzare la scuola, per denunciare i diritti disattesi dei ragazzi in ambito scolastico, fino ad attivare processi politici “dal basso”, che hanno poi portato al processo di legiferazione della L 170/2010. Vediamo perciò come, in una prima fase, siano i genitori, al posto delle persone con DSA in prima persona, ad attivarsi; osserviamo anche che si tratta di un processo che, pur con delle criticità, intraprende una serie di azioni interrelate tra sanità, sociale e scuola.

Storicamente in Italia i primi ad occuparsi del tema DSA sono stati infatti proprio i genitori di bambini e ragazzi con DSA: alcuni tra i primi professionisti coinvolti<sup>12</sup> erano in primis genitori. Analogamente nasce il “Libro Bianco: Dislessia e Diritti Negati” (Stella, 2008), costruito dai genitori dell’Associazione Italiana Dislessia, per raccogliere e denunciare storie di sofferenza di ragazzi e genitori, per rompere il muro di silenzio istituzionale e sociale intorno alla dislessia.

Da queste testimonianze (Stella, 2008), ma anche da numerosi forum, blog, gruppi di discussione on-line<sup>13</sup>, incontri di genitori, emerge che i genitori stessi non si accorgono inizialmente del problema, vuoi per una conoscenza ancora scarsa del DSA, vuoi per aver attraversato personalmente, in età infantile, analoghi processi di difficile acquisizione delle abilità di letto-scrittura, che li portano a vedere come *normali* le enormi difficoltà che il figlio incontra a scuola; infatti, essendoci una certa percentuale di familiarità, molti genitori scoprono di essere a loro volta dislessici in occasione della diagnosi del figlio.

La forza dei genitori dei ragazzi con DSA ha dato vita a fenomeni di associazionismo molto importanti; ad esempio, storiche associazioni come l’Associazione Italiana

---

<sup>12</sup> Pirro, sceneggiatore, che con il suo libro forse per primo tematizza in Italia la denuncia verso la dislessia in “Mio figlio non sa leggere” (Pirro), Giacomo Stella, psicologo, fondatore nel 1997 dell’Associazione Italiana Dislessia

<sup>13</sup> ad esempio Passo dopo passo, <http://dislessia-passodopopasso.blogspot.com/>

Dislessia, o più recenti come AGIAD (Associazione Genitori, Insegnanti e Amici della Dislessia), sono costituite in gran parte da genitori. L'associazionismo e i gruppi di genitori hanno fatto sì che la fragilità, l'isolamento, la difficoltà di molte famiglie si riducessero: uno dei fenomeni più importanti è quello del confronto tra genitori con esperienze molto diverse, in fasi della scolarizzazione diverse, in regioni d'Italia diverse. Questo processo di comunicazione e di alleanza ha fatto crescere e rafforzato le capacità di resilienza delle famiglie che oggi ricevono, per il proprio figlio, una diagnosi di DSA. La condivisione dei bisogni dei propri figli da parte dei genitori ha portato non solo a cercare di risolvere i problemi immediati per il proprio figlio, ma a generalizzare il tipo di bisogno, il riconoscimento scientifico e normativo della peculiarità del DSA, non più come privato ed individuale, ma definito come bisogno pubblico o collettivo, in analogia a quanto tipico della Self-Advocacy.

Tra il 2007 e il 2008 AID si fa anche promotrice di alcuni documenti che intendono porre l'attenzione sul tema dei diritti: il primo è il documento di Taranto<sup>14</sup> (2007), indirizzato al Commissario Europeo per i diritti umani Thomas Hammeberg, che riassume lo stato dell'arte di quegli anni e denuncia la difficoltà e i lunghi tempi per ricevere una diagnosi, i maltrattamenti subiti dai ragazzi con DSA da parte degli insegnanti, l'inadeguatezza del personale sanitario<sup>15</sup>. In tale documento si chiede perciò il diritto ad una diagnosi adeguata ed alla successiva riabilitazione, il rispetto del diritto allo studio, già sancito dalla Costituzione, il diritto alla salute intesa non come assenza di malattia, ma come stato di benessere psicofisico dell'individuo (OMS). Richiamandosi al rispetto e alle libertà fondamentali riconosciute nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e nella Convenzione sui diritti dell'infanzia, i soggetti cofirmatari s'impegnano a promuovere presso lo Stato italiano la garanzia dei diritti dei minori portatori di DSA, l'istituzione della figura del Garante per l'Infanzia ed un Osservatorio per monitorare il fenomeno dei D.S.A.

---

<sup>14</sup> <http://liste.associazioni.milano.it/pipermail/aid-soci/2007-April/000009.html>

<sup>15</sup> Firmatari del documento l'AID, promotrice, il Policlinico di Bari, l'Osservatorio dei diritti dei minori, l'Associazione Cittadinanza attiva, il Tribunale dei diritti del malato, l'Associazione italiana dei magistrati per i minori e per la famiglia, il Tribunale dei minori di Taranto, la Procura della Repubblica per i minorenni di Taranto, l'Ufficio Scolastico regionale, l'UNICEF, l'ASL di Taranto, l'Ordine dei medici di Taranto.

Segue, nel 2008, un Esposto sulla condizione scolastica degli alunni con DSA in Italia (Comitato AID, 2008), che viene inviato ad una serie di autorità nazionali ed internazionali, tra cui i Ministri dell'Istruzione e della Salute e, ancora, al Commissario europeo per i diritti umani di Strasburgo. Nel denunciare in maniera dettagliata quanto disatteso dalla scuola, si richiede di garantire il rispetto dei diritti all'istruzione, alla salute, alle pari opportunità e alla non discriminazione.

### ***La testimonianza dei giovani adulti***

Si assiste in questi ultimi anni alla nascita dei primi gruppi di giovani adulti che, organizzandosi in maniera autonoma, portano avanti proposte di sensibilizzazione e divulgazione, indipendentemente dalle associazioni di genitori che storicamente hanno condotto questa attività e lavorato per la tutela dei diritti dei bambini.

Infatti i primi bambini che hanno ricevuto le diagnosi da metà degli anni '90 in poi sono ormai cresciuti e se in quegli anni erano i genitori a portare avanti una sensibilizzazione a loro favore, è il caso ora di ricordare il gruppo Giovani AID e il loro progetto "My story", che porta testimonianze di vita nelle scuole (<https://www.aiditalia.org/it/associazione-italiana-dislessia/progetto-giovani>), spettacoli teatrali scritti e recitati da giovani dislessici (Dislessia...dove sei Albert? Di Francesco Riva; Ci ho le sillabe girate, Produzione Teatro Officina); libri-testimonianza scritti da adolescenti (Cutrera) o giovani adulti.

D'altra parte si assiste recentemente ad un fenomeno del tutto nuovo: i bambini stessi ed i ragazzi sono a conoscenza del proprio disturbo, e spesso ne informano gl'insegnanti e tutta la classe. Spesso iniziano a proporre una propria visione personale della problematica: lungi dal parlare di accettazione, si manifestano i primi fenomeni di richiesta e orgoglio sociale. Si osserva spesso però, anche, che molti bambini e ragazzini apparentemente informati, perché "figli" di genitori delle varie Associazioni, parlano con facilità di conoscenze scientifiche, con "frasi fatte", o danno voce alla rabbia e al desiderio di rivalsa in ambito scolastico e sociale, così come fanno i loro genitori. La maturità per accettare gradualmente ed esprimere con la propria voce una visione della dislessia da protagonisti deve essere costruita trovando metodologie per

guidare questi ragazzi a riscoprirsi nel confronto con i pari, nelle loro difficoltà e potenzialità; e di là partire per la ricerca di nuove soluzioni e modi di comunicare il disturbo, magari diversi da quelli del mondo degli adulti, o degli adulti “non dislessici”. Questa prima generazione di dislessici ormai adulti potrà forse dare una svolta all’attuale sistema e concezione sociale del disturbo.

### ***Il contributo del Neurodiversity Movement alla Self-Advocacy***

Nella prospettiva dei DS e della Self-Advocacy, può essere in parte riletto anche il fenomeno del Neurodiversity Movement, che propone il tema della neurodiversità (o neurovarietà) per identificare le singole specificità in termini diversi dal “disturbo”. Originato da persone con autismo *ad alto funzionamento* a fine anni '90, il Neurodiversity Movement mette per la prima volta in discussione la possibilità di definire quali reti neurali siano “giuste” e quali anomale, preferendo invece una prospettiva di diversificazione, paragonabile a quella della biodiversità negli ecosistemi (cit. in Ruggerini et al., 2017a, 80).

Tale concezione origina dagli studi che, tramite le tecniche di neuroimaging, tentano di individuare alterazioni di attivazione, a livello di corteccia cerebrale, specifiche per ogni processo sottostante ai diversi “disturbi”. Tali ricerche riguardo i disturbi del neurosviluppo conducono negli anni a risultati variegati, mostrando tuttora aree diversificate di alterato funzionamento della rete neuronale di attivazione, ma non risultati univoci per il singolo disturbo (Ruggerini et al, 2017a, 42-44). Anche il DSA, come ADHD, autismo e disabilità intellettiva, si collocano nell’ambito delle neurodiversità, poiché le aree di attivazione cerebrale nei compiti di lettura, scrittura, calcolo sono diversificate rispetto ai soggetti neurotipici (cfr. review di Ruggerini et al., 2017a).

Il Neurodiversity Movement paragona la variabilità delle reti neurali alla variabilità interindividuale e ritiene non ci sia un assetto neurobiologico tipico e uno atipico, anzi che certe reti neurali possano essere più adatte al funzionamento umano in una certa società o momento storico e che, ad esempio, quella tipica dell’autismo possa essere

più funzionale in una società dominata dai sistemi robotici e dall'informazione tecnologica.

Il Neurodiversity Movement nasce però prioritariamente perché intende esercitare un'azione politico-sociale circa le decisioni e gli orientamenti di cura medica, in polemica con le classificazioni mediche, che rendono patologico ciò che si discosta dalla media e dalla cosiddetta "norma" (Davis, 2015). Intende tutelare, riconoscere e rispettare le differenze neurologiche delle persone con disturbi, normalmente inquadrati tramite etichette diagnostiche, parlando di "modi atipici di pensare", invece che di *disturbo*, di mancanza, di deficit. È una linea di pensiero che presenta anche posizioni estreme, poiché arriva a rifiutare tutti gli interventi di diagnosi e di intervento, considerati di forzata "normalizzazione". Da qui deriva anche la proposta di parlare dell'autismo, ma più in generale dei disturbi del neurosviluppo, in termini di *caratteristiche* delle persone -invece che di disturbi, o di differenze-, come avviene nell'ambito della biodiversità e della diversità culturale (Armstrong, 2010).

Alcuni gruppi di persone con autismo hanno iniziato a considerare i cosiddetti *neurotipici* inferiori, o meglio a vedere le proprie caratteristiche come superiori. In un certo senso sono arrivati a "patologizzare la neurotipicità", in una situazione speculare a ciò che accade di solito tra chi è neurotipico e chi è caratterizzato da neurodiversità (Orsini e Ortega, 2013). Dall'altra parte occorre sottolineare come questo processo derivi dalla diffusione delle ricerche delle neuroscienze e dell'uso delle neuroimmagini, rischiando implicitamente di aderire comunque a un modello medico, che certo si oppone alla dimensione di malattia, ma rischia di ridurre la peculiarità della persona alla diversità di attivazione delle reti neurali (Singer, 2007, cit. in Orsini e Ortega, 2013).

Tali movimenti a favore della neurodiversità al momento non coinvolgono direttamente le persone con DSA, ma la prospettiva della neurodiversità viene utilizzata anche in Italia in ambito clinico e divulgativo, da parte di genitori e ragazzi, per valorizzare la dimensione di "diversità di pensiero" che caratterizza il DSA.

Da questa concezione di "neurodiversità", derivano anche aspetti di funzionamento della persona in relazione al suo ambiente, che stimolano la riflessione pedagogica. Sembra quindi utile solo accennare, in questa sede, ai sette principi della



neurodiversità per poter meglio comprendere questo cambio di prospettiva: il funzionamento del cervello umano è considerato come un ecosistema, più che come una macchina rigida e non modificabile; il suo funzionamento nelle varie competenze va da un livello ottimale a uno non ottimale, in un continuum, senza livelli individuabili; la definizione di competenza si lega alla cultura nella quale si è inseriti, e non al funzionamento del cervello stesso; il successo nell'adattamento è dato dalle reciproche modificazioni del cervello per adattarsi all'ambiente, e dall'ambiente per adattarsi alle caratteristiche neurobiologiche individuali; è fondamentale, per ogni individuo, trovare una "nicchia ecologica", costruita attraverso scelte di vita, adatte alle caratteristiche della persona, poiché costruire una nicchia adeguata e favorevole influenza la modificazione cerebrale e aumenta le capacità della persona di adattarsi all'ambiente (Armstrong 2010). Questi principi ci portano a capire quanto, a livello neurobiologico, vi sia una strettissima interazione tra la strutturazione cerebrale, in continuo divenire, e il contesto, culturale, sociale, educativo circostante.

Ruggerini e colleghi (2017a), richiamandosi al concetto di "nicchia" e a quanto emerge nella ricerca narrativa su storie di vita di dislessici adulti di McNulty (2003) rispetto alla nicchia, individuano perciò come obiettivo fondamentale di sviluppo la costruzione di "nicchie ecologiche" per ogni persona, come processo di adattamento reciproco tra caratteristiche neurobiologiche individuali e la cultura di appartenenza: prerequisiti fondamentali (e impliciti) sono il riconoscimento e l'accettazione delle caratteristiche neurobiologiche individuali e la creatività, intesa come capacità di adattamento individuale e sociale (Ruggerini et al., 2017a).

### ***I Disability Studies in Education***

I Disability Studies in Education (DSE), applicazione dei DS in ambito educativo, vedono nell'educazione inclusiva la posizione teorica per "scardinare [in ambito educativo] gli impliciti disabilitanti e abilisti che informano la logica della disabilità e sostituirli con principi inclusivi di giustizia, di equità sociale e dei diritti umani" (D'Alessio, 2013, 90).

I DSE intendono spostare la prospettiva dall'attenzione sui bisogni del singolo alunno *disabile*, gestito tramite protocolli, procedure, categorizzazioni, personale

specializzato, alla dimensione di educazione inclusiva per tutti, che intende abbattere discriminazione e marginalizzazione, non solo per chi ha una disabilità *certificata*, ma soprattutto per quegli alunni non inclusi nei processi di apprendimento, né etichettati come disabili (D'Alessio, 2013). I DSE richiamano infatti, per quanto utile alla nostra trattazione, l'eccessiva centralità attribuita alla certificazione di tipo medico, ad esempio in ambito scolastico, quale condizione di accesso a determinati supporti (Medeghini et al., 2013).

Nel caso del DSA, secondo la L 170/2010, il diritto alla personalizzazione e adattamento a una valutazione consona alle caratteristiche del ragazzo si attivano solo in presenza di una certificazione di diagnosi medica. Prova ne sia che tutte quelle situazioni di difficoltà di apprendimento (che non superano la soglia "patologica" delle 2 deviazioni standard, e che incontrano però fatiche in lettura e scrittura) non hanno diritto all'attivazione di tali supporti, se non facendo riferimento alla recente normativa BES (D.M. 27-12-2012), e comunque secondo la discrezionalità dei docenti. Significa che un bambino che non abbia ancora ricevuto diagnosi, o che abbia una difficoltà di apprendimento, ma non un disturbo ascrivibile a DSA, non possa accedere con altrettanta "facilità" ad un'attenzione didattica adeguata. Ciò non significa negare l'utilità di una prospettiva clinica e diagnostica che, con specifici strumenti, si ponga in dialogo con insegnanti e pedagogisti, e possa offrire un contributo nel supportare i bambini con DSA anche tramite strumenti clinici. Ma vuol dire anche non discriminare, o affermare, come molti docenti fanno, di non poter supportare i bambini "senza certificazione", ma che faticino comunque ad apprendere.

D'altra parte assistiamo a una scuola sempre più insofferente al numero di diagnosi di DSA che vengono emesse per i propri alunni, cui reagisce con un irrigidimento medicalizzante, che attiva per ogni certificazione ricevuta l'accesso a supporti, predisposti in maniera sempre più standardizzata e poco coinvolgente nei confronti di famiglie e ragazzi (Gaspari, 2017). Si assiste in questo senso a una medicalizzazione, a una descrizione etichettante della composizione delle classi e dei relativi processi burocratici di supporto (Pdp, riunioni, documenti, incontri di rete, specializzazioni e aggiornamenti), che rischiano di svuotare di senso l'attenzione pedagogica ai ragazzi e di allontanare gli insegnanti da processi di relazione e di supporto pedagogico alle

richieste dei ragazzi con DSA (Bocci, 2018). Rimangono infatti carenti i processi di tipo inclusivo, che abbattano le barriere per ragazzi con DSA, con difficoltà, o con disabilità. In questo senso la “medicalizzazione” (Gaspari, 2017) non sta, perciò, solo nel numero di diagnosi che la scuola riceve, ma anche nel rifiuto a compiere il proprio compito, pedagogicamente fondato, di accoglienza e inclusione dei percorsi di apprendimento e di vita di tutti gli alunni.

Queste premesse e considerazioni, che abbiamo applicato anche nell’ambito dei DSA, portano i DS a voler scardinare l’approccio alla disabilità (e alla diversità in genere) esclusivamente tramite categorie di conoscenza di tipo medico, incoraggiando invece, anche nell’ambito della ricerca, ad avvicinarsi alla disabilità tramite la valorizzazione delle esperienze di vita e delle narrazioni di chi vive la disabilità in prima persona (Goodley; Armstrong in D’Alessio, 2013); significa coinvolgere, tramite modelli di ricerca partecipativa, le persone con disabilità non più ponendo il loro disturbo come *oggetto o contenuto* di indagine, ma in ottica di co-partecipazione ai processi di ricerca (D’Alessio, 2013), facendo quindi ricerca in modo inclusivo:

Research should itself constitute good examples of inclusive practices, as it is expected to enhance participation and empowerment of those groups or individuals who are not otherwise given a voice<sup>16</sup> (Head et al., 2018<sup>17</sup>)

### ***L’educazione inclusiva e il DSA: elementi di criticità***

Sembra perciò importante ricollocare anche il DSA all’interno della cornice dell’educazione inclusiva -concetto che compare la prima volta nella Dichiarazione di Salamanca nel 1994- spostando il fuoco di attenzione da un’educazione caratterizzata da pratiche rivolte in senso specifico agli studenti con disabilità (ma si può dire Bisogni

---

<sup>16</sup> trad. it: “la ricerca dovrebbe essa stessa costituire un esempio di buone pratiche inclusive, ci si attende che consenta la partecipazione e rafforzamento di quei gruppi o individui che altrimenti non avrebbero “voce”.

<sup>17</sup> Tale affermazione ha aperto la tavola rotonda di apertura del Convegno internazionale Emerging Researchers Conference EERA “Inclusion and exclusion: resources for educational research”, Bolzano, 3-4 settembre 2018

educativi speciali, in senso ampio) a un'educazione per tutti, che sia rispettosa e accogliente delle diversità.

Vediamo come l'aspetto inclusivo sia affrontato nelle Linee guida (MIUR, 2011): le uniche volte che si cita l'inclusione, questa viene caratterizzata da un'estrema genericità, associata ai concetti di *serenità* e *accoglienza*:

Resta ferma, infine, la necessità di creare un clima della classe accogliente, praticare una gestione inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA (Linee guida, MIUR, 2011, 21).

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione [scuola dell'infanzia] si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate (Linee guida, MIUR, 2011, 10).

Nel secondo estratto si verifica inoltre quanto possa essere contraddittorio il principio della differenziazione, così come proposto, con quello dell'inclusione.

Nelle linee guida (ivi) si propongono, inoltre, sinergie tra percorsi "individualizzati" e "personalizzati".

L'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti [...] La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo. [...] Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo. La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Linee guida, 2011, 9).

Quella che però sembra mancante è la dimensione di collaborazione e inclusione: la didattica, gli obiettivi stessi, le metodologie di scelta evidenziano il bisogno di differenziazione, di specializzazione, di adattamento, a supporto o come

potenziamento e valorizzazione, ma non in prospettiva inclusiva, ovvero volta a predisporre modalità accessibili e adatte anche a chi è DSA, ma comuni al resto della classe.

Inoltre il termine inclusione viene affrontato in ottica di prevenzione della marginalità e discriminazione, e allo scopo di garantire un benessere di vita. In questa direzione il ragazzo con DSA ben pone alla scuola e alla società un bisogno di inclusione, in quanto a rischio marginalità, ma soprattutto a rischio di *mancaanza di benessere*:

Il termine “inclusione” segna una direzione e contemporaneamente indica un processo multidimensionale che riguarda, sotto vari aspetti, il benessere dell’individuo. Sottende l’obiettivo che vi sia una modificazione delle regole sociali tale da permettere a tutti gli individui di godere degli standard of living, ovvero degli standard essenziali di vita, i quali riguardano il diritto alla salute, il diritto al lavoro, ma anche il diritto a partecipare alla vita sociale che è strettamente correlato con il diritto a ricevere un’educazione e a poter accedere alla formazione in tutto l’arco della vita (Corsi e Ulivieri, 2013, 5)

“Includere” significa, quindi, mettere al centro le condizioni in cui si trovano gli individui [...]“includere” suggerisce alla riflessione pedagogica di guardare bene alle emergenze educative degli anni Duemila che, lette in questo senso, rispecchiano “i marginali” del Novecento, ma propone anche un nuovo modo di affrontarle, ovvero propone la necessità che le forze sociali e di mercato diano letture e strumenti che mettano in condizione ogni individuo di raggiungere autonomamente l’inclusione sociale. Si supera quindi, definitivamente, una lettura in cui i marginali sono solo svantaggiati e pertanto utenti passivi di politiche e servizi a loro offerti, mentre si propone una prospettiva in cui i soggetti marginali siano motore di cambiamento sociale. Si indica una sinergia stretta tra piani e discipline diversi con l’obiettivo di rendere visibili i fenomeni discriminatori perpetrati dalle strutture sociali e contemporaneamente si organizzano processi di formazione che permettano la consapevolezza e la rivendicazione dei diritti da parte di ogni singolo componente della società (Corsi e Ulivieri, 2013, 5-6).

D’altra parte l’Italia, con la L 118/71 e la 517/77, aveva posto in anticipo, rispetto agli altri Paesi, le basi normative per questa rivoluzione culturale nel mondo dell’educazione. Tuttavia abbiamo assistito nella nostra scuola a una semplice “socializzazione in presenza” prima, quindi all’inizio di un processo di integrazione, a partire dalla 517, fino ad arrivare a una prospettiva di inclusione (Gaspari, 2013).

Per quanto riguarda il DSA, se in ambito internazionale il processo graduale di inclusione e abolizione di scuole speciali vede ancora l’inserimento in tali strutture, in base a scelta parentale, anche di bambini e ragazzi con DSA, in Italia non esistono classi speciali e per gli studenti con DSA viene data per scontata la loro presenza in classe. Tuttavia si possono compiere osservazioni in merito al processo di inclusione

del DSA: la differenziazione e specializzazione degli strumenti utilizzati esclusivamente dall'alunno DSA, anche le risorse utilizzate (insegnanti di sostegno o insegnanti a disposizione che seguono il DSA individualmente o in piccolo gruppo esterno alla classe) rischiano di creare, in maniera subdola, le premesse per l'esclusione dalla partecipazione alla vita e ai percorsi di classe. Inoltre, si ritiene che l'inclusione preveda qualcosa di ben più ampio della presenza in aula. L'inclusione deve far riferimento alla serie di pratiche organizzative e didattiche volte a rimuovere gli ostacoli di apprendimento e di partecipazione per tutti gli studenti (Booth e Ainscow, 2015).

Da una review della letteratura relativa ai risultati degli studenti con BES in classi inclusive e in classi speciali (Nepi, 2013), viene invece evidenziato come l'educazione inclusiva migliori i livelli di apprendimento degli studenti con BES e i loro livelli di partecipazione. In merito ai livelli di apprendimento degli altri alunni, lo studio citato (ivi) evidenzia che non ci siano peggioramenti nel livello di apprendimento, mentre altri (Vianello, 2018) evidenziano che l'educazione inclusiva migliori l'apprendimento sia negli alunni con BES che negli altri. Viene sottolineato inoltre, da alcuni degli studi appena citati, come numerosi interventi individualizzati a favore degli alunni con BES ne peggiorino il rendimento. I limiti di questi studi è che sono legati a varie tipologie di bisogni educativi e non specificatamente al DSA; inoltre nessun riferimento viene fatto al tipo di didattica adottata con tutta la classe.

Sin dalle prime circolari e disposizioni normative, in maniera analoga a ciò che fa riferimento al concetto di integrazione, si è fatto riferimento ai bisogni dei singoli studenti con DSA, con interventi volti al soggetto, e non al contesto; si punta a incrementare una risposta specialistica da parte degli insegnanti, facendo riferimento a un approccio compensatorio; dall'altra parte abbiamo invece una prospettiva di inclusione che dovrebbe guardare in senso ampio alle dimensioni educative, sociali, politiche, coinvolgendo tutti gli studenti e occupandosi prima del contesto, e poi del soggetto (cfr. Caldin, Guerra e Taddei, 2014, 80).

Il rischio della "BESsizzazione" della scuola (Bocci, 2016) riguarda, infatti, il ricorso a una molteplicità di inquadramenti diagnostici (quali DSA, ADHD, DSL) e di dispositivi per la gestione di tali "casi" (Pdp, Pei, GLI) (Dovigo, 2014), che vengono di fatto, nella

progettazione dell'insegnante, pensati come "staccati", differenziati dalla classe, invece che costituire un'occasione per l'adozione di una "didattica speciale per l'inclusione" (Bocci, 2018).

Infatti quel che si osserva nelle scuole è spesso l'applicazione della normativa a tutela dello studente con DSA e con BES, che tende verso una differenziazione della didattica per ognuno, con una iperspecializzazione di docenti in uno o l'altro dei diversi disturbi. Si potrebbe invece puntare a una

diversa strutturazione del contesto scuola, ovvero [a]lla presenza di un reticolo di aiuti e di sostegni contestualizzati, distribuiti, personalizzati, non elargiti in modo specialistico ed emarginante, ma diffusi nell'appartenenza ecosistemica, nella costante opera di mediazione e negoziazione di relazioni [...] nel potenziamento degli stili cooperativi (Gaspari, 2017, 60).

Si fatica quindi a utilizzare nella scuola il richiamo al rispetto dei diritti delle persone con DSA e BES come occasione per dirigersi, in prospettiva inclusiva, verso un rinnovamento e ripensamento della didattica che includa tutti, adottando quelle modalità che non solo consentano a tutti l'accessibilità, ma che possano costituire anche un arricchimento e un'esperienza diversificata e significativa per gli altri, i cosiddetti "non BES" (Gaspari, 2014, 42).

Ad esempio, parlando di metodologie di insegnamento della lettura e scrittura, il cosiddetto metodo globale di acquisizione della lettoscrittura non facilita e non predispone correttamente l'apprendimento; non poggia su basi scientifiche attendibili, quali la conoscenza delle fasi di acquisizione della lettura e scrittura (Ferreiro e Teberosky, 1985), il modello a due vie (Coltheart et al., 1993) e l'importanza della consapevolezza fonologica (Berton et al, 2006b). Tale evidenza scientifica trova riscontro nell'Education Act inglese (2006), che detta le linee educative scolastiche inglesi, rendendo obbligatorio per legge operare l'insegnamento della lettoscrittura tramite un graduale percorso di consapevolezza fonologica e con un approccio Synthetic Phonics (fonico sillabico), presupposto fondamentale per una miglior acquisizione della lettura per tutta la classe. Lavorare in questa direzione consentirebbe di "prevenire" e già potenziare in anticipo eventuali DSA, rinforzando le stesse aree di debolezza su cui va a lavorare la riabilitazione, ma lo svolgerebbe in ottica inclusiva. Non si attende perciò di sapere quali e quanti bambini mostreranno difficoltà, ma si opera nella prevenzione di potenziali difficoltà che molti potrebbero

mostrare utilizzando una metodologia di intervento meno rispettosa dei processi di apprendimento della lettoscrittura.

Altro esempio: enorme importanza viene assegnata dalla normativa (L170/2010; Linee guida 2011) alla predisposizione di interventi di prevenzione e screening precoce, invitando le istituzioni scolastiche alla collaborazione e integrazione con i servizi sanitari per predisporre a livello locale e regionale interventi specifici e sistematici, che consentano un lavoro di potenziamento preventivo, da una parte, e un lavoro di individuazione degli indicatori precoci (difficoltà linguistiche, immaturità metafonologica, competenze visuo-grafo-motorie) dall'altra (Besio e Bianquin, 2017). Ancora oggi l'individuazione del DSA da parte degli insegnanti a scuola è poco frequente; si assiste ad interventi di potenziamento delle difficoltà attraverso esercizi ripetitivi di lettura e scrittura, che non si basano su fondamenti che possano consentire uno sviluppo, come, ad esempio, un lavoro di tipo metafonologico (Neri e Pellegrini, 2017) relativo ai suoni della lingua (Besio e Bianquin, 2017).

Un'individuazione precoce e accurata infatti consentirebbe al bambino di ridurre le difficoltà che incontra, di non sentirsi colpevolizzato per lo scarso impegno e di non essere comunque etichettato ingiustamente non tanto da una diagnosi, ma dai compagni o dall'insegnante, come pigro o stupido. Anche i genitori faticano ad accettare la segnalazione di rischio DSA da parte della scuola, con il timore aggiuntivo che possa essere discriminato rispetto alle attività didattiche (Vio et al., 2007). Gli screening scolastici perciò potrebbero essere l'occasione per co-costruire processi con i docenti, in collaborazione con i professionisti della sanità, come esperienze di ricerca-formazione che intendono valorizzare la specificità del ruolo docente e ricollocare nella scuola delle competenze spesso perse; situazione che porta il bambino, sempre più spesso, a dover seguire percorsi (di screening, riabilitazione) esterni alla scuola.

Occorre trasformare il rischio di clinicizzazione nell'identificazione precoce in un potenziale pedagogico didattico, riportando ogni bambino all'interno del contesto scolastico inclusivo che gli appartiene (Besio e Bianquin, 2017, p. 250).

Trasferire questo importante lavoro di potenziamento specifico all'interno della scuola, invece che nei centri di riabilitazione, eviterebbe il rischio di precoce medicalizzazione e di delega ai professionisti della sanità.



Ciò significa costruire percorsi che non standardizzino ma che, pur in contesti metodologicamente rigorosi sia in termini di ricerca che di strumenti specifici di intervento, possano dare valore alla singola realtà scolastica: perciò il lavoro di individuazione e screening, sia precoce che in fasi di scolarità più avanzate, può essere costruito come occasione, per gli insegnanti, per riappropriarsi di strumenti di osservazione e interpretazione delle difficoltà dei propri studenti; per analizzare processi e strumenti già attivi; per valutarne gli elementi attinenti alle ricerche scientifiche; per mettere in gioco ed evidenziare anche i propri bisogni formativi e professionali e costruire, in maniera collaborativa, gruppi di formazione e progettazione (Lampugnani, Stella e Caiazza, 2006; Bollini et al., 2013; Arcangeli, Pascolini, Sannipoli, 2016). Quanto auspicato anche dalla legge potrebbe invece vedere, all'interno della scuola, la proficua collaborazione di figure specialistiche, quali logopediste e psicologi, negli anni specializzatesi, con insegnanti e pedagogisti, che hanno invece il compito di collocare le tecniche e le tecnologie per facilitare l'accesso alla letto-scrittura nel mondo educativo che il bambino e i suoi compagni vivono quotidianamente.

Spesso gli insegnanti vivono la diagnosi di DSA di un loro alunno come l'aggiungersi di un ulteriore problema alla situazione di classe (Farci e Ortù, 2007) e richiesta di particolare attenzione, quando già essi ritengono genericamente che tutti gli alunni "hanno un problema". D'altronde il DSA, se sottovalutato in ambito scolastico, sembra determinare un rischio di abbandono scolastico sei volte maggiore del normale (Daniel et al., 2006).

È possibile quindi ricollocare il tema del DSA come un fattore che deve richiamare la sensibilità dei contesti, educativi e familiari in primis, a valorizzare nella scuola l'adozione di diversi stili e processi di pensiero, ad acquisire ed esplorare le conoscenze attraverso canali diversificati, che non implicino esclusivamente la lettura, la scrittura e, in senso lato, uno stile verbale; ad essere l'occasione per valorizzare l'uso delle immagini, come occasione critica di lavoro sulle fonti e sui materiali didattici. Si richiama infatti l'importanza di valorizzare e mediare, in maniera critica da parte dell'insegnante, la dimensione grafica (immagini, schemi, anche elementi grafici); è fondamentale che l'insegnante utilizzi in maniera esplicita ed

insegni l'utilizzo delle componenti iconografiche del testo: queste possono veicolare, specie per i ragazzi con DSA, importanti informazioni, che devono però essere contestualizzate criticamente per evitare che il ragazzo tralasci o utilizzi in maniera impropria il materiale che va maggiormente incontro ai suoi bisogni educativi (Pentucci, 2015).

Un altro esempio in tale direzione inclusiva, accessibile a chi è DSA, è quello di valorizzare e rendere più consapevoli le opportunità di accesso ad artefatti digitali multisensoriali (Marzano, Vegliante e Iannotta, 2015). Il libro digitale, che può rispondere allo specifico bisogno degli studenti con DSA, può essere sfruttato come opportunità dal docente e dall'intera classe per approcciare le conoscenze in maniera diversa, e non solo in termini di modalità di fruizione della lettura come ascolto; tuttavia, dovrebbe prevedere una strutturazione e navigazione diversa dall'abituale, non lineare. Finora pochi studi si sono occupati dell'impatto migliorativo sulla didattica del libro digitale, e viene richiamata l'attenzione su un'attenta riflessione del suo utilizzo in maniera proficua (Anichini, 2013). L'uso dei nuovi linguaggi (video, connessione alla rete, immagini) e le possibilità di agire producendo e condividendo conoscenza (quali il *social reading* e la scrittura condivisa) aprirebbero a una dimensione accessibile per gli studenti con DSA, ma soprattutto più motivante per tutti gli studenti e favorente modalità di co-costruzione delle conoscenze.

Conoscere il DSA può divenire perciò un'"opportunità per una scuola rinnovata" (De Toma, 2004), la prospettiva di inclusione occasione di rinnovamento didattico per tutti, scegliendo modalità accessibili per chi vive la condizione di DSA, ma cogliendo l'occasione di motivare tutti gli alunni, di renderli più consapevoli e critici nei confronti delle tecnologie e dei processi di pensiero, più motivati ad apprendere secondo le modalità a loro più consone, aperti al nuovo, pronti a cercare risposte ai loro quotidiani interrogativi, capaci di osservare e sperimentare, autentici costruttori di cultura, anziché depositari di contenuti trasmessi (De Toma, 2004).

## **L'impatto del DSA su ragazzi e famiglie**

### ***I vissuti dei genitori di ragazzi con DSA***

I genitori sono i primi che, accanto ai figli, vivono la difficoltà di individuare le cause delle difficoltà scolastiche e del disagio dei propri figli. Sembra importante, secondo il cambio di prospettiva operato, accennare a tale tematica, privilegiando ricerche che diano “voce” ai genitori in quanto protagonisti, accanto ai figli, dell’esperienza del DSA. Si riportano pertanto alcuni studi, rilevati in ambito internazionale, relativi ai vissuti di genitori con un figlio DSA, che intendono descrivere *dall’interno* le sfide che i genitori stessi affrontano.

Uno studio fenomenologico, che coinvolge cinque madri australiane, descrive l’esperienza di genitori di ragazzi dislessici come un viaggio caratterizzato dal lutto della perdita della normalità e dal cambiamento del senso di sé, in cui i genitori si vedono “guerrieri forti ma riluttanti”, in cerca della strada per affrontare i fallimenti, pur con la speranza per il futuro (Delany, 2017).

Un altro studio, svolto con dieci madri della Malesia, con analogia metodologia IPA, rileva due temi emergenti: le difficoltà che sperimentano a causa del DSA sono accompagnate dalla resistenza nell’affrontare le sfide poste dalla condizione dei propri figli e dall’autoperseveranza. (Alias & Dahlan, 2015).

In un altro studio, autoetnografico, di una ricercatrice madre di un ragazzo con DSA e dislessica a sua volta, ci si focalizza sulle interazioni tra “essere madre”, lavoro e dislessia rispetto alla propria identità personale. I tempi extra richiesti dal supporto al proprio figlio con DSA influenzano fortemente, infatti, le strategie e possibilità di affrontare il proprio lavoro. Nonostante l’utilità della diagnosi di DSA, questa impatta negativamente sul proprio sé e sull’aver un figlio con DSA. La strategia per affrontare tali atteggiamenti negativi consiste nel focalizzarsi su ciò che si può fare, utilizzando le proprie difficoltà per capire meglio come si sente il proprio figlio (Skinner, 2011). Sembra perciò di poter individuare, così come nella pratica consulenziale accade, una specificità aggiuntiva nell’esperienza di quei genitori che abbiano la dislessia a loro volta, con vissuti magari scarsamente elaborati rispetto al proprio DSA, alla propria identità e al proprio percorso scolastico e lavorativo.

Uno studio con genitori di 170 adolescenti con diagnosi di DSA mostrano aspettative più basse per l'educazione futura dei figli maschi rispetto a genitori di ragazzi normolettori, fenomeno che non si osserva invece per le ragazze (Rimkute et al., 2013).

Dagli studi citati e dalla pratica consulenziale<sup>18</sup>, che coinvolgono però solo una certa fascia della popolazione,<sup>19</sup> possiamo osservare che la famiglia vive in prima persona, accanto ai ragazzi, una profonda difficoltà a rielaborare il DSA, faticando nel conciliarlo con le proprie aspettative e nel sentirsi sufficientemente competente nell'aiutare il proprio figlio. Ci sono genitori che si accorgono che le difficoltà che i propri figli incontrano sono troppo consistenti per essere considerate *normali*; inizia allora un lungo percorso per acquisire informazioni, che per fortuna negli ultimi anni essi reperiscono abbastanza facilmente, grazie alla massiccia campagna di sensibilizzazione in campo ormai da circa venti anni; sempre più genitori si accorgono dunque, in autonomia, del possibile rischio di DSA e dei relativi segnali indicatori di rischio. Accade molto spesso, però, che questo percorso sia contrastato e non riconosciuto dalla scuola e/o dall'altro genitore.

La coppia genitoriale in primo luogo, in queste situazioni, merita un'attenzione particolare. Spesso uno dei due genitori è colui che segnala gli indicatori di rischio e insiste con l'altro genitore, e con la scuola, per ricercare approfondimenti diagnostici; o al contrario riconosce nel figlio caratteristiche e segnali di difficoltà simili al proprio percorso di apprendimento, sottovalutandone l'importanza, proprio perché ritenuta normale (ossia simile a sé). Nega perciò la dislessia o le difficoltà del figlio, attribuendole a scarso impegno (Ryan, 2006), oppure riattiva una serie di emozioni negative vissute in prima persona, e probabilmente non rielaborate e affrontate, che vanno a interferire con le scelte che invece dovrebbe compiere nel ruolo di genitore. Talaltra, ancora, uno dei genitori, spesso la madre, diventa il *riabilitatore* o

---

<sup>18</sup> pratica consulenziale: svolta dalla scrivente negli ultimi 15 anni di attività professionale.

<sup>19</sup> Sia gli studi che le osservazioni riguardano una fascia selezionata della popolazione. I figli sono giunti a una diagnosi, si tratta probabilmente di genitori culturalmente attenti, disponibili ai bisogni del figlio, a informarsi, a mettersi in discussione e che "credono" al DSA. Non si conosce invece il punto di vista di quei genitori che non si inseriscono in circuiti associativi, non chiedono aiuto o negano il DSA.

*l'insegnante* del figlio e, in mancanza di diagnosi o di adeguata riabilitazione, si ingegna nel sostenerne gli apprendimenti di base (Rosetti e Henderson, 2013), oppure coadiuva il programma impostato dal riabilitatore. Almeno per tutto l'arco della scuola primaria è quasi sempre uno dei genitori ad affiancare costantemente il bambino nei compiti, a cercare di proporre agli insegnanti le modalità che sperimenta come efficaci, informandosi presso associazioni o con l'ausilio di materiale librario.

Il rischio, in assenza di altre figure che si occupino e prendano in carico adeguatamente la situazione DSA, è costituito dal fatto che il genitore diventi *l'esperto*, l'unico che conosce per intero la storia di apprendimento del bambino, i progressi, il percorso, le difficoltà specifiche; nel migliore dei casi diviene un vero e proprio *case-manager*, ossia il coordinatore delle varie figure professionali che ruotano attorno al bambino, e che spesso non dialogano fra loro, ma giustappongono interventi o visioni spesso estremamente diversificate.

Molti di questi genitori sono riusciti a supplire a carenze istituzionali: hanno riabilitato o migliorato il livello di lettura dei figli, hanno svolto funzione compensativa della lettura leggendo ai figli interi libri, hanno aiutato i figli laddove gli insegnanti non erano capaci di comprendere o di accettare le difficoltà. In assenza di una vera figura di coordinamento (istituzionalmente non è stata definita, dovrebbe trattarsi di una collaborazione tra figure, che spesso stenta a decollare), questi genitori cercano di sovrapporsi o di suggerire alla scuola, in maniera più o meno pressante, le strategie utili per il figlio; si adoperano quotidianamente per far fare i compiti al figlio secondo strategie più adeguate di quanto proposto dalla scuola o, al contrario, diversificate dalla scuola ma non adeguate, innescando un'inevitabile dinamica genitore-figlio che con l'adolescenza diviene innaturale e conflittuale, non consentendo una percezione di autoefficacia e di autonomia nei ragazzi, rendendoli dipendenti dal genitore stesso, arrivando frequentemente anche a situazioni conflittuali.

Il risultato è molto spesso una grossa ansia ed un sovraccarico emotivo e cognitivo del genitore: non di rado le madri lasciano il lavoro o lo riducono notevolmente; fanno la spola tra scuola, diagnostici, riabilitatori, centri privati, sollecitando e cercando di mettere in comunicazione le varie parti; aiutano il bambino /ragazzo a studiare: fanno schemi, leggono la lezione, la spiegano, imparano a usare i programmi specifici per PC.

In questa situazione, la funzione cui rischia di abdicare spesso il genitore, per questioni di tempo, di energie, di priorità, è propria quella tipica della genitorialità: la dimensione affettiva e di accoglienza emotiva, non sostituibile da altri, spesso è inficiata da lunghissimi tempi trascorsi su compiti di tipo scolastico. Molto spesso, quindi, il legame che si mantiene con il figlio, anche nella fascia della scuola secondaria, diviene opprimente per entrambi; la madre vive in funzione della scuola del figlio, i ragazzi non si sentono capaci e autonomi; il rapporto affettivo madre-figlio s'incrina, e tutta la famiglia risente del DSA; a casa si studia per ore interminabili, molto più di tutti gli altri ragazzi, anche se i risultati non sono sempre scolasticamente visibili.

Le difficoltà incontrate nel percorso scolastico, le "accuse", la colpevolizzazione di ragazzo e famiglia messe sovente in atto dalla scuola, rischiano di dar vita a un atteggiamento di costante rimprovero, messa alla prova del genitore, rispetto all'adempimento, al meglio possibile, delle richieste scolastiche, anche se il più delle volte riconosciute come inadeguate.

In questa dinamica, che rischia di generare difficoltà relazionali anche all'interno della coppia, possono entrare anche i fratelli non dislessici, che costituiscono spesso il termine di confronto del genitore: fare confronti rispetto ai tempi di sviluppo di alcune abilità tra i diversi fratelli porta a volte al percorso diagnostico; oppure alla svalutazione di uno dei due; il fratello /sorella non dislessico può diventare, specie se maggiore di età di alcuni anni, l'alter ego materno o il tutor compiti, che replica perciò quanto viene detto dai genitori, e si confronta col fratello minore circa la dimensione scolastica, invece che affettiva e di confronto. Il fratello "bravo a scuola", non dislessico, più grande che aiuta il più piccolo, dislessico, diventa spesso la norma: solleva il genitore, ma costituisce costantemente un termine di confronto con ciò che, non solo a scuola, ma anche nell'ambito della propria famiglia, il bambino è inadeguato a fare, richiedendo perciò di essere aiutato. Altre volte s'innescano dinamiche di gelosia rispetto alle maggiori attenzioni che vengono date al bambino dislessico (Ryan, 2006). Oppure di competizione, specie se il fratello è più piccolo, non dislessico e va bene a scuola.

Si intende perciò ipotizzare che, anche per questi casi, pur arrivando alla diagnosi, le tematiche enucleate non si risolvono con la presa in carico della riabilitazione; ci sono dinamiche, atteggiamenti, configurazioni che rischiano di proseguire in maniera poco funzionale anche per molti anni non solo nella famiglia con i figli piccoli, ma si ripercuotono anche successivamente, concorrendo anche alla formazione identitaria dell'adolescente.

Inoltre la famiglia fatica, nella relazione con una scuola spesso poco preparata, a far fronte in maniera specifica al disturbo. Scuola e famiglia spesso hanno difficoltà a comunicare, o ad intendersi, anche lì dove un'apparente comunicazione sia stabilita. La scuola mal accetta consigli o imposizioni da parte della famiglia, che sempre più cerca di tutelarsi, anche grazie ad associazioni di categoria, rispetto al mancato rispetto dei diritti del proprio figlio. Altri genitori spesso faticano a capire nello specifico le indicazioni didattiche utili, o si astengono dal dare indicazioni alla scuola, attenendosi al proprio ruolo, ma rischiando la genericità dell'intervento scolastico.

Si è visto perciò quanto i genitori siano attivi nella tutela e nel supporto dei propri figli. Il rischio è che essi arrivino, come nei compiti, anche nell'espressione dei bisogni, a sostituire i figli nei riguardi della scuola. Succede spesso infatti che alcuni genitori pensano di sapere cosa serva al proprio figlio, magari anche adolescente, e danno precisi suggerimenti agli insegnanti, o correggono il Piano Didattico Personalizzato (Pdp) senza neanche interpellare il ragazzo.

### ***La Medicina narrativa***

Sembra importante in questa disamina indagare gli elementi fondanti della Medicina Narrativa, originatasi in ambito sanitario, che trova sia nelle sue metodologie che nei suoi obiettivi importanti punti di contatto con le prospettive offerte dai Disability Studies.

La medicina narrativa intende ricomporre, secondo il concetto di unitarietà di essere umano, la dicotomia cartesiana mente-corpo, che vede una distinzione tra la malattia in senso medico, i vissuti soggettivi della persona e la percezione sociale della malattia stessa.

Con il termine di Medicina Narrativa (mutuato dall'inglese Narrative Medicine) si intende una metodologia d'intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la costruzione condivisa di un percorso di cura personalizzato (storia di cura). La Medicina Narrativa (NBM) si integra con l'Evidence-Based Medicine (EBM) e, tenendo conto della pluralità delle prospettive, rende le decisioni clinico-assistenziali più complete, personalizzate, efficaci e appropriate. La narrazione del paziente e di chi se ne prende cura è un elemento imprescindibile della medicina contemporanea, fondata sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nelle scelte. Le persone, attraverso le loro storie, diventano protagoniste del processo di cura (Istituto Superiore di Sanità, 2015, 13).

Fondandosi sul dualismo cartesiano, che distingue mente e corpo, la medicina contemporanea infatti ha spesso messo al centro del processo di cura gli aspetti tecnico-scientifici e le conoscenze del professionista sanitario, concentrandosi sul *disease*, ovvero sulla malattia concettualizzata dalla scienza medica, non tenendo sufficientemente conto degli aspetti relativi a *illness* e *sickness*, ovvero al vissuto soggettivo del paziente, dei familiari e alla percezione sociale della malattia.

La Medicina Narrativa, presupponendo una concezione unitaria della natura umana, rappresenta un'importante risorsa per modificare questo approccio; infatti, permette che le voci di tutti i soggetti coinvolti nel processo di cura siano accolte e contribuiscano a una narrazione condivisa.

La narrazione di sé, secondo l'approccio narrativo, sviluppa e mantiene il senso dell'identità stessa permettendo alla persona di attribuire significati alle sue esperienze [...] (Arcangeli, Emili, Sannipoli, 2017)

La recente Consensus Conference italiana di Medicina Narrativa (2015) afferma che

la Medicina Narrativa (Narrative-Based Medicine - NBM) non è antagonista di quella basata sulle prove di efficacia (EBM). Ne riconosce però i limiti. Da questo punto di vista EBM e NBM si completano, non si elidono né si svalutano reciprocamente (Istituto Superiore di Sanità, 2015, p.5).

La Medicina Narrativa non coinvolge le dimensioni artistico-letterarie che si occupano della malattia né l'uso della narrazione in termini *terapeutici* o di condivisione.

Coinvolge invece "la narrazione quale elemento costitutivo del percorso di cura formato da diagnosi-terapia-riabilitazione" (Istituto Superiore di Sanità, 2015, 5), come elemento che intende integrare la medicina in termini riduzionistici con gli apporti delle scienze umane, per integrare il processo di "cura" (Istituto Superiore di Sanità, 2015).



Nel documento di consenso vengono evidenziati tre approcci principali condivisi dalla Medicina Narrativa: l'approccio di tipo umanistico-narratologico, che propone una dimensione di riflessività attraverso la narrazione, sia per i pazienti che per i professionisti che operano; un approccio socio-antropologico, che lavora sulle "trame terapeutiche" e su una risignificazione condivisa dell'esperienza di malattia, per arrivarne a una nuova comprensione; e infine l'approccio di tipo fenomenologico-ermeneutico, che vede le narrazioni come modi soggettivi di significazione dell'esperienza di malattia, e quindi anche di scelte e azioni che operano.

L'incontro clinico può così essere letto in chiave ermeneutica come caratterizzato da una molteplicità di testi dotati di natura interattiva e dialogica. La pluralità dei significati rimanda alla pluralità dei punti di vista espressi dalle narrazioni e l'esito dell'incontro di questa molteplicità narrativa può essere una co-costruzione di senso, a patto che il curante sia in grado di facilitare la condivisione delle storie e la loro comprensione (Istituto Superiore di Sanità, 2015, p.14).

L'approccio terapeutico, invece, utilizzato anche in ambito psicoterapeutico, viene escluso tra gli approcci riconosciuti.

La Medicina Narrativa viene perciò intesa non come strumento per la raccolta di bisogni dei pazienti o formazione del personale, ma come uno strumento per integrare le diverse voci (dei pazienti, dei familiari e degli stessi curanti) di chi è coinvolto nel processo di cura, allo scopo di un miglioramento dello stesso in termini di "efficacia, appropriatezza e condizioni" (Istituto Superiore di Sanità, 2015, p.15).

La logica alla base del concetto qui accolto di Medicina Narrativa unisce quindi le acquisizioni dell'approccio umanistico narratologico, centrate sull'importanza di ascoltare con rispetto le storie di considerarle a tutti gli effetti un elemento fondamentale del processo di cura con quelle delle riflessioni fenomenologico-ermeneutiche, che mettono in evidenza come le strutture di senso risultino dall'interazione e dalla fusione delle diverse narrazioni e con quelle di tipo socio-antropologico, che mettono l'accento sulla molteplicità dei livelli, clinico, personale e sociale (sickness) all'interno dei quali si svolge la comunicazione sanitaria (Istituto Superiore di Sanità, 2015, p.15).

Anche la psichiatria si pone il dilemma di gestire una bipartizione del modello di approccio diagnostico: l'approccio nomotetico tende alla ricerca di leggi generali, estensibili e valide per tutti, mentre l'approccio idiografico ha come oggetto di studio il caso singolo e individuale. L'approccio narrativo viene proposto, al posto di quello idiografico, come forma di approccio metodologico, complementare, non in contraddizione con l'approccio nomotetico, per integrare la dimensione di aspettative,

credenze, significati della persona. La Medicina narrativa si colloca perciò come ricomposizione dell'annosa dicotomia tra nomotetico e idiografico.

Anche il World Association (2003) propone un nuovo modello di diagnosi "esaustivo", la Comprehensive Diagnostic Formulation, ossia una diagnosi che consideri la "persona nella sua globalità". È costituita da una Standardized Multiaxial Formulation, basata sulla classificazione internazionale dei disturbi secondo un approccio nomotetico, e da una Personalized Idiographic Formulation, che comprende la narrazione da parte della persona della sua storia clinica, mettendo in luce i fattori che individua come positivi (al proprio interno e nel proprio ambiente di vita) e le proprie aspettative (in termini di evoluzione del disturbo) (Daolio et al.).

La valorizzazione delle voci e narrazioni di chi vive in prima persona la disabilità e che deve sempre più caratterizzare la pedagogia speciale trova riscontro nella Decade delle Nazioni Unite per le persone disabili (1982-1992) e nella Dichiarazione di Madrid (2002) 'Niente sui disabili senza i disabili'.

## **Il DSA in Italia: ricostruzione di un quadro interpretativo e prospettive**

In conclusione, osserviamo una situazione italiana che soffre ancora, come visto dai dati epidemiologici di incidenza del DSA, di scarsa sensibilità e scarsa conoscenza dei "fattori di rischio" nell'individuazione del DSA, spesso misconosciuto o tardivamente riconosciuto. In questo modo si perdono anni preziosi di mancato apprendimento e supporto adeguato al bambino mentre, assieme alla famiglia, egli vive un disagio emotivo prolungato, dato dalla scarsa inclusività e attenzione del contesto scolastico di fronte a difficoltà "non certificate".

Si è analizzata, infatti, la situazione scolastica italiana, che vede una specifica legge a tutela del diritto alla personalizzazione delle proposte scolastiche per gli studenti con DSA (L 170/2010 e Linee guida 2011); ma, nonostante la Legge, si rischia ancora da una parte di non riconoscere in classe la specificità e le caratteristiche del DSA, con conseguente non attivazione dei supporti adeguati; dall'altra di andare a differenziare eccessivamente le modalità di lavoro scolastico, esclusivamente con il ragazzo con

DSA, anziché proporre modalità di tipo inclusivo, che rendano la conoscenza più facilmente accessibile per tutti.

Si nota anche che la ricerca scientifica di tipo neuropsicologico è sempre più attenta e progredisce rispetto al riconoscimento della specificità del deficit, alla sua capacità di individuazione delle caratteristiche di funzionamento – i cosiddetti profili funzionali-; rispetto alla diagnosi, alla riabilitazione, all'individuazione delle più adeguate “misure dispensative ed agli strumenti compensativi”, che possano attenuare il deficit individuale del ragazzo (Cornoldi e Zamperlin, 2018).

Bisogna tuttavia ricordare anche i rischi emotivi e psicopatologici associati al DSA, per la prevenzione dei quali non è sufficiente occuparsi di diagnosi e intervento precoce in ambito specialistico, ma è necessaria la “cura” di tutti quei fattori di protezione che, nel contesto di vita del ragazzo, possano favorirne uno “sviluppo positivo”.

Vanno dunque esplorate alcune prospettive che intendono affrontare questo quadro di criticità da un diverso punto di vista.

La neuropsicologia e la psichiatria riconoscono di recente il DSA come un disturbo del neurosviluppo, la cui manifestazione dipende non solo da una predisposizione biologica, ma da una serie di fattori ambientali e contestuali in senso ampio: pertanto viene ormai riconosciuto come un disturbo modificabile e per il quale il “confine” dalla neurotipicità non è così netto (DSM V, 2013).

Questa visione del DSA può essere compatibile con le prospettive indicate dai Disability studies (Medeghini, 2015; Goodley et al., 2018; Medeghini et al., 2013) e dall'approccio bio-psico-sociale, in particolare nella formulazione dell'ICF (WHO, 2007), che intendono spostare il focus interpretativo di disturbi e disabilità da un “modello medico-individuale di disabilità”, per il quale il disturbo è un problema specifico dell'individuo e deve essere supportato da strutture e processi medico-sanitari, a un “modello sociale di disabilità”, secondo il quale gli elementi contestuali, sociali, strutturali, politici, creano facilitazioni o barriere all'individuo, creando o attenuando la “disabilità” o il disturbo. Questo tipo di analisi, riguardante l'individuazione di tali fattori di protezione o di rischio, e la relativa azione per la loro modificazione, può essere condotta anche riguardo al DSA (Riddick, 2001; Gibson, 2006; Macdonald, 2009 a; b).

Si può aprire in tal modo, innanzitutto, la strada all'integrazione tra l'approccio neuropsicologico e quello pedagogico al DSA, sottolineando l'importanza di integrare prospettive di descrizione e di intervento che tengano d'occhio gli elementi neurobiologici e le specificità, così come i contesti, educativi, formali e informali, di vita, così importanti nel modificare e ridurre il disturbo sia a livello di espressività, che a livello di adattamento e benessere nel contesto.

A livello metodologico, da una parte guardiamo con interesse ai Disability Studies, che raccomandano la ricerca, intesa come buona prassi di inclusione, coinvolgendo come co-ricercatori coloro che vivono una determinata condizione che rischia esclusione e dando loro "voce"; dall'altra, l'ambito medico-psicologico, grazie alla Medicina Narrativa, che ritiene fondamentale integrare alla diagnosi e alla terapia, nei loro aspetti più specifici, l'analisi di fattori di tipo soggettivo, relativi alla persona e a chi lo circonda per poter meglio definire e incidere su una positiva evoluzione. Entrambi gli approcci, anche nell'ambito specifico del DSA, hanno l'intento di coinvolgere a livello di ricerca, con metodologie qualitative, l'esperienza di chi vive in prima persona la dislessia per capire il "fenomeno DSA", esplorandone in profondità i significati che vi attribuiscono i "protagonisti" e i fattori, di protezione o di rischio, che consentono alla persona una miglior inclusione nel processo educativo e nella società (Ruggerini, 2004; cfr. Ruggerini et al., 2017b; McNulty, 2003; Macdonald, 2009 a; b).

Accanto alle "conoscenze" scientifiche e alle tutele legislative appare quindi sempre più necessario esplorare le fatiche, le criticità, i rischi che intervengono nel processo di apprendimento e scolarizzazione di bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento in un'ottica "complessa": oltre la conoscenza clinica e pedagogica del "ragazzo che ha il disturbo", è sempre più necessario valutare la complessità delle situazioni contestuali ed educative che lo circondano e che con lui/lei interagiscono, a partire dalla materialità dell'esperienza dei vari contesti (Palmieri, 2014).

Come ascoltare la voce, i bisogni, le storie, dei ragazzi, protagonisti di insuccessi scolastici reiterati, scarsamente consapevoli rispetto alla propria condizione, non solo rispetto al DSA, ma al complessivo disagio, i cui bisogni non risultano così immediatamente "leggibili" e interpretabili?

È necessario esplorare, a livello scientifico, quali siano le storie, i vissuti, i significati relativi alle esperienze e alle relazioni scolastiche che i ragazzi, in prima persona, dal loro punto di vista, vivono e attribuiscono. È fondamentale individuare in queste storie di vita anche i fattori di vulnerabilità, come possano essere attenuati dai fattori di protezione, per capire come accompagnare questi processi; come realizzare il diritto di accesso all'istruzione, alla libertà di apprendere, alla partecipazione, alla non discriminazione, alla realizzazione delle proprie migliori potenzialità.

## **Capitolo 3 La letteratura sull'esperienza e i vissuti relativi al DSA**

### **L'uso della ricerca qualitativa: le storie di vita nella dislessia**

Abbiamo visto che, pur approcciando al “fenomeno DSA” secondo vari paradigmi, l'orientamento ritenuto utile a livello interdisciplinare per affrontare il tema DSA favorendo il benessere della persona nella sua totalità e, nel nostro caso, degli adolescenti con DSA, mira a poter “ascoltare la voce” di chi lo vive in prima persona. I sistemi “diagnostici” della psichiatria da una parte, i Disabilities studies dall'altra, invitano, in modi diversi, ad ascoltare il punto di vista di chi è “protagonista” di una determinata condizione per integrare la percezione dei suoi vissuti con le analisi più “tecniche”, date dalle valutazioni standardizzate e cliniche, dagli interventi scolastici, dalle aspettative dei genitori.

Cercheremo quindi di reinterpretare i dati rilevati da una prospettiva di ricerca “medico-individuale”, che analizzano il disagio e il rischio psicopatologico del DSA come risultati finali del disagio, alla luce dei percorsi e dei vissuti delle persone con DSA.

Nella review di letteratura si farà perciò riferimento a ricerche che coinvolgono in ottica partecipativa le persone con DSA, con l'obiettivo di tracciare alcune linee di possibile interpretazione “dall'interno” dei percorsi esperienziali vissuti dalle persone, individuando i fattori concorrenti che portano al disagio.

Diversi autori scelgono di esplorare la dimensione dei vissuti di chi con-vive con la dislessia, la prospettiva, il punto di vista, la storia di vita connessa non solo all'esperienza scolastica, ma anche lavorativa e personale. Alcune ricerche che adottano la Medicina narrativa si occupano nello specifico degli esiti, in età adulta, del DSA, allo scopo di individuare fattori di protezione e di vulnerabilità, secondo i criteri ICF (WHO, 2001), nel percorso di vita delle persone con DSA.

Quest'approccio segue un filone di ricerca, basato su un paradigma interpretativista, che segue metodologie di tipo qualitativo o mixed methods, che guarda alla Medicina Narrativa, alla narrazione di storie di vita, e alla ricerca fenomenologica.

Secondo Macdonald (2009, 272), tale prospettiva è utile anche a rispondere alle obiezioni che vedono da una parte nella medicalizzazione e sul versante opposto la mancanza di scientificità medica delle diagnosi come i problemi da combattere: invece di apportare ulteriori ragioni in prospettiva psico-medica oggettivante nei riguardi di un fenomeno, come il DSA, esclusivamente osservabile come comportamento, e non ad oggi come anomalia o diversità biologica, è utile favorire il punto di vista di chi vive questa condizione in prima persona. Macdonald (2009) fa infatti riferimento al filone di ricerca sociologica europea che, per comprendere fenomeni sociali, punta all'analisi delle percezioni e punti di vista individuali (Humphrey et al, 2003) per "capire nel dettaglio i racconti dei testimoni oculari riguardo le esperienze, le interazioni e interpretazioni" (Bertaux, 2003, cit. in Macdonald, 2009); "capire la dislessia attraverso le personali soggettività e i vissuti relativi a questa condizione" (Macdonald, 2009). Pollak (2005) evidenzia infatti la tendenza della ricerca ad approcciare il tema della dislessia da un punto di vista neuropsicologico, tralasciando la 'saggezza delle esperienze individuali', e rileva scarsa letteratura sull'argomento, sia riguardante adulti sia, in particolare, adolescenti.

Anche McNulty (2003) sottolinea l'importanza di questa prospettiva di ricerca, sostenendo che

anche quando un DSA è diagnosticato, un complesso unico di esperienze emozionali coinvolge la convivenza per tutta la vita con un fenomeno nascosto che tende a essere misconosciuto e incompreso [...]. È necessario descriverne la qualità [...] in maniera accurata, rilevante e convincente come possibile quanto fatto da chi vi è familiare (McNulty, 2003).

Egli propone l'utilizzo del metodo della life story<sup>20</sup>, che fa riferimento alla dimensione del fenomeno esperito da diversi individui, comparato e contrastato dai racconti delle loro storie di vita (McNulty, 2003).

Goldberg and Hermann (2002) propongono la ricerca in quest'ambito, scegliendo un approccio *emico*, che possa catturare il punto di vista dei partecipanti intesi come *cultural insiders*, in opposizione alla prospettiva culturale di ricerca da parte di un ricercatore esterno.

---

<sup>20</sup> diverso dal metodo antropologico della life history, che prevede lo studio di un disegno di ricerca che coinvolge un unico soggetto (Atkinson, 1998).

## La revisione della letteratura italiana

È stata operata una review delle ricerche qualitative in Italia riguardo i vissuti e le esperienze della condizione di DSA. Non sono state rilevate ricerche coinvolgenti adolescenti, se non una precedentemente svolta dalla scrivente.

Pur trattandosi di ricerche qualitative, alcune sono caratterizzate da un orientamento volto a identificare elementi narrativi da correlare agli esiti clinici e psicopatologici; altre sono di stampo più esplorativo, si indirizzano alla ricostruzione di singole narrazioni e all'identificazione di fattori di protezione e di vulnerabilità in prospettiva del benessere della persona.

La maggior parte di tali ricerche segue la metodologia dell'approccio narrativo legato alla Medicina Narrativa, mentre tre sono di tipo partecipativo / ricerca-azione.

### *Ricerche che interpretano il rischio psicopatologico alla luce dei fattori di protezione e di vulnerabilità (ICF)*

In alcuni studi presi in esame, l'utilizzo di narrazioni per ricostruire storie di vita aiuta a mettere in relazione i fattori di rischio (o la mancanza di fattori di protezione) con esiti psicopatologici.

Non vi sono evidenze scientifiche che dimostrino che sono i disturbi emotivo - relazionali a determinare disturbi di apprendimento così specifici (Vio, Tressoldi, 1998), mentre vi sono dati che documentano che un disturbo emozionale compare spesso in associazione a un disturbo specifico di apprendimento. Questa *comorbidità* non può portare a un rigido determinismo interpretativo, che affermi "il disturbo specifico in tutti i casi determina un disturbo emozionale", ma bisogna comunque tenere conto e valutare attentamente questa maggior frequenza alla luce di una serie di variabili che possono influenzare il processo di insorgenza dei disturbi emozionali associati.

Infatti, il DSA può generare un disadattamento, ma in molte situazioni questo non avviene; perciò la relazione non è lineare, di causa effetto; sembra invece mediata da elementi diversi, oltre al DSA (Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008). Tale relazione può essere considerata infatti, secondo la letteratura, "mediata da fattori intermedi di



vulnerabilità o di protezione” (Ruggerini et al., 2016a). Possono esservi infatti una serie di fattori di rischio che determinano una maggior vulnerabilità dei soggetti con DSA, ad esempio le esperienze di fallimento ripetute in ambito di apprendimento, il sistema di attribuzioni del soggetto rispetto alle difficoltà incontrate, la sua autostima, le abilità interpersonali, altri fattori di rischio di disturbo emozionale, le personali risorse per gestire la dimensione emotiva relativa alle difficoltà (Vio, Tressoldi, 1998). Se i fattori di rischio sono molteplici, se non ci sono adeguati fattori di protezione, se vi è eventualmente una predisposizione personale, si sviluppa il sintomo psichiatrico (Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008). Ad esempio, l’ansia di fronte alle difficoltà che il ragazzo incontra, non gestita, non reinterpretata, ma subita dal ragazzo passivamente, può creare un circolo vizioso. La Psicopatologia dello sviluppo in questo senso viene considerata una “chiave di lettura degli itinerari di sviluppo degli individui come espressione del reciproco bilanciamento tra fattori di protezione e fattori di vulnerabilità aggiuntiva”, intesi nei termini di fattori facilitanti o barriera, secondo i criteri ICF (WHO, 2001; Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008).

L’evoluzione in dimensione longitudinale di questi processi ha iniziato solo di recente ad essere oggetto di studio, sia a livello internazionale che italiano: dalle narrazioni di soggetti adulti, non diagnosticati in età evolutiva, ma con caratteristiche infantili paragonabili al quadro di DSA e oggi diagnosticabili in età adulta, possiamo evincere una serie di elementi utili.

In uno studio italiano viene evidenziato che uno dei fattori di vulnerabilità è costituito dalla qualità della relazione di attaccamento, che può esprimersi, nei *percorsi di sviluppo evitanti*, con una ridotta possibilità del soggetto di esprimere i propri stati emotivi associati alle difficoltà; mentre, negli *ansioso-resistenti*, si sviluppano comportamenti diretti al controllo della relazione con gli adulti (genitori o insegnanti in presenza di una difficoltà). Queste modalità, unite ad altri fattori di vulnerabilità, possono condurre a Disturbi Mentali Internalizzanti o Esternalizzanti (Ruggerini et al., 2016a).

Invece il ritardo o l’assenza di diagnosi di DSA, assieme ad altri *fattori barriera*, come il mancato riconoscimento sociale e il supporto specifico della dislessia, possono creare situazioni di prolungata sofferenza emotiva a causa d’insuccessi, umiliazioni,

rimproveri, portando a processi reattivi o anche problematiche di tipo psicologico o psicopatologiche immediate o in fase successiva, adolescenziale o adulta (Vecchini, 2010). Vi sono anche situazioni in cui il sintomo psichiatrico può mascherare un DSA mai riconosciuto (Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008). Si richiama a tal proposito uno dei primi studi in merito (Saunders e Barker, 1972), che evidenzia, tramite le storie di sette casi clinici di persone adulte con disturbi psichiatrici, che la loro enorme sensibilità rispetto alle proprie difficoltà, e il loro evitamento di persone e situazioni che evidenziassero la loro fatica specifica di fronte a lettura e scrittura erano, in realtà, ascrivibili a un DSA mai riconosciuto.

Nelle situazioni in cui da una serie di sintomi psichiatrici si arriva all'individuazione di DSA, appare fondamentale favorire nella persona una dimensione di riflessività sulla propria storia personale alla luce della notizia del DSA; consentirle di usare strumenti e modalità *abilitative* che permettano un accesso più agevole alla cultura in senso lato, al fine di soddisfare le proprie aspirazioni, superare le difficoltà specifiche e supportare l'autostima; che, operando per differenza dalle passate esperienze negative, può ristrutturarsi; così come è altrettanto fondamentale utilizzare nell'ambito lavorativo percorsi che tengano conto di potenzialità e limiti (Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008). Infatti, se l'identificazione di un DSA è condotta in modo adeguato, si favorisce significativamente l'adattamento, riducendo il senso di frustrazione e di bassa autostima connesso al suo mancato riconoscimento (McNulty, 2003).

Sia in età infantile che giovane adulta una persona affetta da un Disturbo Mentale può manifestare un disagio correlato a un DSA non individuato. In questo senso, perciò, sembra fondamentale dissociare la prognosi relativa all'evoluzione delle abilità di letto-scrittura dal livello di apprendimento formale che la persona raggiungerà e dalla qualità del suo sviluppo emotivo. Ma nel processo diagnostico alcuni aspetti psicologici o psicopatologici vengono tralasciati, concentrandosi invece solo sugli aspetti specifici del DSA (Ruggerini, Antolini e Solmi, 2008), e questo può determinare il rischio di trascurare elementi che andrebbero invece sostenuti.

Secondo Ruggerini (2016a), in conclusione, il DSA costituisce un fattore di vulnerabilità che, isolatamente, non porta di per sé al rischio di disturbo mentale. Se, però, vi sono

delle vulnerabilità aggiuntive, è necessario che al tempo stesso vi siano “sostegni allo sviluppo multipli” (Ruggerini, 2016a).

### *Ricerche esplorative riguardanti i fattori di protezione e vulnerabilità*

Sono state rilevate alcune ricerche che, dall’analisi di storie di vita, che individuano sia le peculiarità individuali dei singoli soggetti, ma anche le similarità tra i diversi partecipanti, analizzano gli elementi di protezione e resilienza di fronte alle difficoltà.

Una recente ricerca italiana (Ruggerini, 2016b; Ruggerini et al., 2017b, 111-128), che coinvolge un campione di 31 giovani adulti che avevano ricevuto diagnosi di DSA in età scolare, indaga l’efficienza intellettuale e nella lettura, lo *sviluppo positivo* (cfr. Ruggerini, 2017, 84-85) e i fattori di adattamento e disadattamento. Per l’analisi di questi ultimi è stato utilizzato un approccio narrativo che, tramite interviste semistrutturate, consentisse ad ogni partecipante di definire il proprio grado di benessere in ogni livello di scolarità, identificando i fattori che avevano agito, in positivo e in negativo, nella loro esperienza, e codificandoli poi secondo i criteri ICF. I fattori correlati con il *benessere soggettivo* sono il buon livello di insegnamento nella scuola secondaria, il supporto familiare, sia nell’ambito dello studio che psicologico, e la presenza di relazioni positive con i pari (Ruggerini, 2016b). Emerge infatti che la qualità delle relazioni, sia in famiglia che a scuola, siano un elemento fondamentale e *protettivo* per i percorsi di vita e lo *sviluppo positivo*. In particolare, si nota come la famiglia costituisca un punto di riferimento importante sia dal punto di vista pratico, per i compiti, che emotivo; gli insegnanti validi accompagnano i ragazzi nell’adozione di strumenti e modalità adeguate nell’apprendimento, oltre a stabilire una relazione personale positiva; mentre compagni di scuola e amici costituiscono importanti occasioni perché i ragazzi si sentano accettati nelle proprie potenzialità e caratteristiche (Ruggerini et al., 2017b). Inoltre, il benessere percepito negli anni di scolarizzazione appare correlato con lo *sviluppo positivo* nella giovane età adulta. (Ruggerini, 2016b).

Un’ulteriore ricerca del 2009 (Solmi, Ruggerini e Guaraldi) ha coinvolto 6 persone, con diagnosi di DSA dai 9 ai 59 anni, in un’analisi narrativa delle singole storie di vita. A livello trasversale, si individuano elementi rilevanti comuni, quali l’ambiente familiare,

le esperienze positive, un ambiente scolastico disponibile e collaborativo. La famiglia svolge un importante ruolo a livello prognostico: pur nella varietà delle situazioni familiari narrate, la presenza di un genitore di supporto è fondamentale sia in termini di accettazione che per la valorizzazione degli aspetti di competenza; le esperienze positive, gratificanti, in cui ci si percepisca come competenti, sono un altro fattore protettivo per garantire un buon livello di benessere e di adattamento psicosociale; l'ambiente scolastico non deve essere necessariamente *esperto* rispetto al DSA, ma disponibile nella collaborazione con la famiglia e con il ragazzo stesso per la ricerca di soluzioni personalizzate, ponendosi aspettative positive di apprendimento nei confronti del ragazzo.

Vi è poi un'altra ricerca narrativa (Urbinati, 2017) -che coinvolge 6 persone con DSA, fra i 13 e i 43 anni, nella narrazione di storie di vita- che intende valutare, secondo un paradigma interpretativo, il grado di benessere dei soggetti coinvolti. I fattori di protezione del benessere che emergono sono legati alla diagnosi, alla famiglia, alla scuola e alle esperienze positive /nicchie. I partecipanti evidenziano come positiva un'interazione diagnostica che non sia costituita semplicemente dall'assegnazione di una categoria diagnostica, ma divenga un momento di scambio relazionale riguardo non solo al funzionamento deficitario, ma anche ai punti di forza e alle prospettive, alle strategie, ai percorsi possibili per migliorare la situazione presente. La diagnosi può, perciò, assumere valenza negativa, e costituire un trauma, come invece divenire "esperienza positiva di affermazione" (Urbinati, 2017), fornendo risposte ai dubbi circa le possibilità di apprendimento della persona, o conferme rispetto a quanto già intuito. Si conferma che una restituzione diagnostica gestita evidenziando gli elementi positivi possa ridurre la sensazione di essere portatori di *qualcosa di sbagliato*, e supporta i genitori, che possono favorire l'adattamento e il sostegno ai propri figli. La famiglia costituisce infatti un fattore di protezione nella misura in cui è in grado di comprendere e accettare le caratteristiche specifiche del ragazzo; al contrario la famiglia, non guidata a comprendere e accettare, confusa di fronte alla diagnosi ed ai possibili interventi, rilancia al ragazzo stesso tale disagio e diviene un fattore di vulnerabilità. Anche persone di supporto extra familiare costituiscono un fattore di protezione. La collaborazione scuola-famiglia, strategie didattiche personalizzate ed adeguate, lo stimolo per il massimo successo formativo, sono elementi di protezione

mentre, se non adeguata, l'esperienza scolastica può costituire un elemento di forte trauma, incidendo fortemente sul benessere soggettivo. Infine gli interessi dei ragazzi, in ambito musicale, artistico, sociale sono un fattore protettivo che consente "opportunità fondamentali di sperimentazione di competenze o risorse non inficiate dal DSA, e contribuiscono alla costruzione di una positiva immagine di sé" (Urbinati, 2017, 145).

In Italia alcune ricerche di stampo qualitativo relativamente al DSA si stanno sviluppando in ambito universitario, nell'ambito dei servizi di inclusione del DSA e, comunque, della disabilità, presenti nelle università italiane. Si evidenzia infatti un numero sempre crescente di studenti con DSA che accedono agli studi universitari (Valenti e Montesano, 2018). Tale servizio, coordinato a livello nazionale dal CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), definisce in maniera autonoma in ogni singolo Ateneo il livello di supporto utile per l'inclusione di studenti con DSA / disabilità.

L'analisi di due storie di vita di studenti universitari (Grasselli, 2012) porta a individuare gli elementi protettivi comuni: la famiglia appare centrale come "soggetto attivo di formazione", di cura e tutela nel momento in cui un suo membro è portatore di un bisogno speciale. La famiglia che accetta, che abbatte i pregiudizi, che si trasforma di fronte all'ostacolo da superare, attivando nuove risorse, emotive e cognitive, per far fronte alla richiesta educativa posta dalle difficoltà di un proprio membro, costituisce un elemento di protezione fondamentale, che però non tutte le famiglie riescono a portare. La scuola, al contrario, non sembra identificare tempestivamente il DSA ed a rispondere fornendo supporti adeguati (Grasselli, 2012).

In questo settore si è rilevato anche l'avvio di due recentissime ricerche, i cui risultati non sono ancora disponibili, in quanto in corso di svolgimento.

La prima, nell'ambito dell'Università di Perugia (Arcangeli, Emili, Sannipoli, 2017), ha l'intento di esplorare i bisogni degli studenti con DSA (e con disabilità) e i processi di "auto-costruzione" degli stessi studenti, di valutarne i profili rispetto a resilienza, autoconsapevolezza, autonomia e autostima; di progettare il servizio di supporto per favorire il benessere di tali studenti. Tale progetto coinvolge 88 studenti con DSA

tramite questionari standardizzati quantitativi self-report e interviste semistrutturate (Arcangeli, Emili, Sannipoli, 2017).

La seconda ricerca (Garbo e Negri, 2018), partecipativa, coinvolge 60 studenti con DSA nell'Università di Milano Bicocca tramite interviste semistrutturate e focus group. L'obiettivo della ricerca-azione intrapresa è la progettazione di servizi innovativi che rispondano ai bisogni rilevati, ma che tengano conto anche delle risorse emerse, valorizzando il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse nel processo di progettazione. L'intervista esplora le aree riguardanti l'orientamento e i test d'ingresso, la didattica, il metodo di studio, gli esami e la partecipazione alla vita universitaria. Quindi prevede, sulla base dell'analisi tematica preliminare effettuata, la costruzione di un questionario ad hoc da inviare a 340 studenti con DSA. La prima analisi dei dati analizza le varie aree in termini di barriere e di facilitatori, mentre nelle successive analisi saranno presentati anche i temi emergenti dai vissuti portati dai ragazzi.

In particolare, nella didattica vengono individuate dagli intervistati alcune barriere, come la proiezione di slide con testi lunghi e concettualmente densi, i libri poco chiari e comprensibili, la scarsità o difficoltà di utilizzo di materiali in piattaforme on line, spiegazioni in aula dispersive, senza riferimento ai testi e con modalità didattiche molto diverse tra i vari docenti del singolo corso; inoltre agli studenti appare scarso il coordinamento fra lezioni e laboratori; anche la gestione di tempi e materiali può creare barriere: individuano infatti faticosa la concentrazione di molte lezioni nello stesso giorno, la mancanza di pause nella lezione o fra una lezione e l'altra. Al contrario elementi facilitatori nell'area della didattica sono: la proiezione di presentazioni durante le lezioni, il collegamento delle lezioni a concetti riferibili alle slide o ai libri di testo; modalità didattiche che utilizzino un linguaggio semplice, utilizzando esempi e dimostrazioni in aula, lavori di gruppo e laboratori con una struttura che anticipi i contenuti delle lezioni e li riepiloghi al termine. Per quanto riguarda tempi e materiali, sono apprezzate le pause durante le lezioni e la possibilità di rilevare in tempi ristretti i materiali sulle piattaforme on line.

Per quanto riguarda il metodo di studio i facilitatori sono costituiti dalla frequenza ai corsi, dal poter prendere appunti, integrati poi con dispense, slide e libri di testo; lo

studio efficace è caratterizzato da sottolineature, con simboli e note a margine su appunti, slide, libri, e dalla creazione di schemi/mappe/formulari/elenchi/disegni, più validi di lunghi riassunti. Inoltre facilita rielaborare i contenuti ad alta voce, usando anche strategie di memorizzazione associative (a colori, immagini, parole chiave...) (Garbo e Negri, 2018).

Riguardo i vissuti emergenti dalle narrazioni già nella fase adolescenziale, analizzabili anche in prospettiva di fattori di protezione e di rischio, la scrivente aveva già sviluppato una precedente ricerca riguardante i vissuti e le rappresentazioni di 80 ragazzi, dai 9 ai 18 anni, coinvolti in una ricerca partecipativa che usava il linguaggio teatrale per la narrazione di storie riguardanti le proprie esperienze scolastiche e narrazioni immaginative sul tema del DSA (Lampugnani, 2017a; Lampugnani e Ferrazzi, 2017). I principali temi identificati riguardano la percezione del DSA, le emozioni ad esso associate e le relazioni con insegnanti e pari. I ragazzi identificano emozioni come umiliazione e vergogna, solitudine, preoccupazione e paura di fare errori. Descrivono il DSA con la sensazione di essere inadeguati nelle attività di apprendimento, ma ritengono di poter riuscire se si trovassero in un contesto diverso: inoltre identificano alcune proprie potenzialità nella capacità immaginativa e nell'intelligenza, ed usano alcune metafore per descrivere la loro condizione. Individuano le relazioni con gli insegnanti come un fattore critico, in quanto percepiscono una chiusura nel dialogo da parte degli insegnanti, che creano barriere invece che facilitare il loro percorso, percepiscono situazioni in cui si sentono umiliati dagli insegnanti, che spesso non sembrano comprendere e accettare le caratteristiche del DSA. Anche le relazioni con i compagni, meno citate quantitativamente, ma qualitativamente più importanti, costituiscono un elemento di rischio (o di protezione) importante: i ragazzi si sentono attaccati, isolati e diversi dai pari, con i quali si confrontano, subiscono derisioni e bullismo, mentre spesso i compagni segnalano l'ingiustizia di trattamento dei compagni con DSA (Lampugnani, 2017a; Lampugnani e Ferrazzi, 2017).

## **La revisione della letteratura internazionale**

È stata effettuata una revisione della letteratura specifica riguardante i vissuti delle persone con DSA, in particolare facendo riferimento agli adolescenti. La letteratura sull'argomento è scarsa, riguarda soprattutto adulti con DSA e non vi sono, per quanto si è potuto rilevare, tentativi di revisione sistematica riguardo quanto emerso da studi qualitativi in merito ai vissuti di adolescenti con DSA.

La metodologia di ricerca e selezione adottata, pur non essendo una review sistematica, è stata confrontata e adattata dalle strategie utilizzate nella revisione sistematica operata da Pino e Mortari (2014) relativamente a come viene attuata l'inclusione di studenti con DSA in tutto il percorso di scolarità.

Molte delle ricerche, rispetto alla caratterizzazione delle ricerche italiane, assumono la specificità di dare rilievo alla voce persone, oltre all'identificazione di elementi rilevanti per rappresentare i vissuti delle persone con DSA.

### *Identificazione della letteratura rilevante*

L'analisi della letteratura è stata effettuata anche consultando i seguenti database:

ISI Web of Science, IBSS: International Bibliography of the Social Sciences, ProQuest Education Collection (include Eric e Education database), RIVI - Banca dati riviste educative, Education Research Complete (EBSCO), Project Muse, ProQuest Social Science database, SAGE Journals Online, ProQuest LLC (Periodicals Index Online - formerly Periodicals Contents Index), Database JSTOR, Data base IBSS: International Bibliography of the Social Sciences

Sono inoltre state effettuate ricerche manuali sulle seguenti riviste peer-reviewed:

Journal of Learning Disabilities

British Journal of Educational Psychology

Annals of dyslexia

Psicologia clinica dello sviluppo dal 2006 al 2016

Journal of Learning Disabilities – dal 2000 al 2008



British Journal of Learning Disabilities –dal 2012 al 2015

Journal of Research in Special Educational Needs - dal 2005 al 2015 al

Dyslexia: An International Journal of Research and Practice - dal 2005 al 2016

British Journal of Educational Psychology

La ricerca di termini utilizzata è stata la seguente:

dyslex\* OR reading diff\* OR reading disabilit\* OR leaning disabilit\*

AND

adolescen\* OR student\* OR teen\* OR pupil OR bullying

AND

IPA\* OR living\* OR story\* OR phenomenol\* OR represent\* OR lived experience OR Life experience OR

#### *Criteri di selezione degli articoli*

Sono stati definiti i criteri di selezione, che comprendevano studi qualitativi o con analisi quali-quantitative, il cui disegno di ricerca risultasse chiaro e valido; pubblicati tra il 2000 e il 2018, in lingua inglese, in riviste con peer review; si richiedeva che nel campione della ricerca fossero inclusi adolescenti con diagnosi riconosciuta di DSA, oppure adulti sempre con DSA, intervistati circa alcuni aspetti relativi al periodo scolastico ed adolescenziale.

Sono stati esclusi studi che considerassero campioni di ricerca misti che includevano altre learning disabilities (ritardo mentale, ADHD, disprassia).

Una prima selezione è stata effettuata dalla lettura dei titoli, una seconda dalla lettura dell'abstract, una terza dalla lettura dell'intero articolo. Sono stati inclusi sia articoli focalizzati su questioni più ampie come i vissuti di adolescenti o di adulti con DSA, sia studi più focalizzati su una tematica più specifica (le strategie percepite come utili per l'apprendimento di chi ha una DSA, insegnanti percepiti come efficaci e non). È stata quindi effettuata una schedatura degli studi rispetto alle loro caratteristiche (anno,

provenienza, campione coinvolto, metodologia utilizzata, domanda di ricerca, temi e sottotemi emergenti).

Da questa prima analisi dei singoli articoli, si è proceduto a identificare trasversalmente i principali temi emergenti, ma sono stati comunque tenuti anche i temi meno evidenti, che apparivano con meno frequenza, allo scopo di 'disegnare' non solo la struttura delle principali occorrenze ma di evidenziare anche riflessioni emergenti da singoli studi. Trattandosi di analisi qualitative, basarsi unicamente sulle occorrenze e sui tratti comuni rischierebbe che elementi non emersi non fossero comunque presenti; inoltre si rischierebbe di trascurare elementi che, considerando in campioni tra loro disomogenei, potrebbero far luce o aprire strade verso aspetti non ancora indagati o prospettati. La ricerca qualitativa infatti, più che chiudere strade ha più che mai in questo ambito la finalità di aprire prospettive di indagine.

### *Gli studi selezionati*

Tutti gli articoli selezionati provengono da riviste con peer-review, per garantire una migliore attendibilità e qualità dei dati. Sono stati inseriti esclusivamente studi di natura qualitativa e preferibilmente con l'utilizzo di IPA o comunque di stampo fenomenologico. Le metodologie di ricerca degli studi selezionati sono di tipo qualitativo o misto: sono prevalentemente studi di tipo fenomenologico (10), di tipo narrativo (3), basati sulla grounded theory (1), vi è una review sistematica di letteratura; vi sono poi altri studi basati su altri metodi qualitativi che utilizzano interviste e analisi tematica (4), su metodi qualitativi basati su interviste e osservazioni per le quali non si specificano ulteriormente i riferimenti metodologici (5), metodi che seguono l'emancipatory approach (1).

Sono stati selezionati esclusivamente articoli in lingua Inglese per ottimizzare i tempi a disposizione e ritenendo che la lunga tradizione angloamericana nell'ambito del DSA raccogliesse nelle sue riviste studi rappresentativi a livello internazionale. Nondimeno nella selezione degli articoli ci si è accertati che vi fosse una buona rappresentatività di diversi contesti nazionali, pur non avendo rilevato in quest'area di indagine studi italiani. Trattandosi di studi che ascoltavano la voce di chi vive in prima persona la dislessia all'interno di contesti socio-culturali e scolastici molto diversi tra di loro, la

scrivente ha pensato fosse di interesse allargare il campo cercando di includere il più possibile diverse provenienze geografiche, non limitandosi all'ambito anglo-americano ed europeo in generale.

La maggior parte degli studi appartengono all'area della Gran Bretagna-Irlanda (13); oltre a questi vi sono altri 3 studi in ambito europeo (Grecia, Svezia, Olanda), per un totale di 16 studi in ambito europeo. Vi sono poi tre studi del Nord America (due statunitensi, uno canadese), due studi del centro America (Barbados). Vi è un unico studio africano (Sud Africa), uno australiano e uno malese (tabella 1). La maggior parte degli studi afferiscono quindi all'area Europea e Americana, con singoli studi dagli altri continenti (grafico3). Di questa mancanza di rappresentatività di altre aree geografiche bisogna tenere conto, anche se è stato effettuato un tentativo di apertura in tale direzione.

Gran Bretagna	12		
Olanda	1		
Irlanda	1		
Grecia	1		
Svezia	1		
Sud Africa	1	Europa	16
Malesia	1	Africa	1
Barbados	2	Asia	1
Usa	2	America	5
Canada	1	Australia	1

Tabella 1: Distribuzione degli studi per area geografica di svolgimento della ricerca.

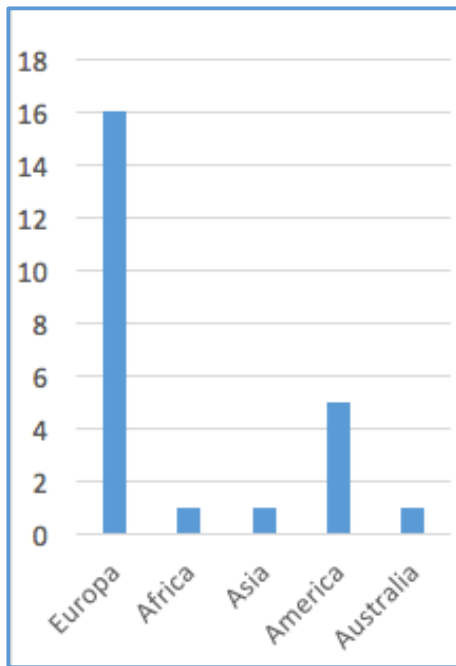


Grafico 3: Distribuzione degli studi per continente di svolgimento della ricerca.

Gli studi considerati coinvolgono molti paesi che hanno nella loro tradizione pratiche e classi speciali anche per alunni con DSA. Gli studi selezionati in questo senso non hanno effettuato una selezione del campione specifica né hanno dichiarato, se non occasionalmente, l'appartenenza dei partecipanti alla mainstream school (scuola di tutti) o scuole speciali. Non vengono nemmeno effettuati confronti sistematici tra le due realtà. Dobbiamo perciò assumere, nel lavoro di revisione presente, la mancanza di un dato, fondamentale per la realtà italiana, che ha una scuola istituzionalmente inclusiva. Situazioni intermedie, come quelle descritte da Anderson, ossia di piccoli gruppi di alunni con DSA che sistematicamente lavorano fuori dalla classe per un potenziamento possono riprodursi occasionalmente in singole scuole italiane, ma non sono previste a livello strutturale se non in termini classi aperte (517/77) perciò come gruppi flessibili, non necessariamente di livello. Vi sono poche situazioni che esplicitamente vengono collocate in mainstream classes, come in Blackman (2009; 2011), che propone due ricerche svoltesi in scuole della realtà dell'isola Barbados nei Caraibi: gli studenti adolescenti parlano e vengono osservati durante le lezioni in classi normali.

Sono stati selezionati 6 studi riguardanti adolescenti, 18 riguardanti adulti; è stata inclusa anche una review sistematica di letteratura, effettuata nel 2014, che prende in esame 13 studi relativi al periodo di scolarità dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda gli studi con adolescenti, tre di questi si focalizzano eminentemente sulla percezione di questioni legati alle modalità di intervento (due sulla didattica in classe, uno sul tutoraggio esterno alla classe).

A fronte di 18 studi su adulti, sono stati selezionati 3 studi con giovani adulti studenti di infermieristica ed uno su giovani medici. A fronte di una percentuale di 8-10% di incidenza della dislessia presso la popolazione di lingua inglese, gli infermieri con dislessia in ambito anglo sassone costituiscono un 12% della popolazione. Per questo motivo nell'area della formazione sanitaria/infermieristica si sta sviluppando l'interesse a sviluppare studi specifici circa questo peculiare campione di lavoratori per meglio poter affrontare e supportare le sfide poste dalla dislessia in questo ambito sanitario tramite politiche e i supporti allo studio e al tirocinio (Wray et al, cit. in Evans, 2015). Altri 6 studi hanno come campione studenti universitari. Per quanto molti studi facciano riferimento retrospettivamente o indirettamente ai vissuti degli anni scolastici di adulti, pochissimi studi si occupano di indagare e coinvolgere direttamente gli adolescenti.

In molti articoli, pur centrati sugli effetti che il DSA comporta nel proprio contesto di studio o lavorativo, emergono dai partecipanti storie riguardanti il percorso scolastico, il parlare o meno apertamente del DSA (disclosure), con una focalizzazione sugli elementi che sembrano influenzare le scelte dei soggetti e il loro atteggiamento attuale nei confronti della dislessia, impattando sull'autostima e sul successo accademico. Per questo motivo, pur ritenendo che ci siano differenze importanti nella struttura psichica di un adolescente che sta vivendo in ambito scolastico la dislessia e di un adulto che rievoca il periodo scolastico o vive l'ambiente accademico, si ritiene utile accomunare i temi emergenti dagli adolescenti e dai giovani adulti. Sono stati selezionati studi in cui gli adulti con DSA dei vari campioni siano stati diagnosticati in età scolare perché l'esperienza sia simile.

Alcuni degli autori (4) degli articoli sono essi stessi dislessici. Essi Ritengono importante dichiararlo, sia per lavorare sulla metodologia della ricerca, riconoscendo l'influenza

della propria esperienza e quindi cercando di “filtrarla”, sia in relazione all’esperienza di ricerca, sia come importante messaggio collegato a quanto emerge negli articoli rispetto alla “disclosure”.

### *Limiti degli studi considerati*

La maggior parte degli studi analizzati prende in considerazione campioni di comodo (scuole, associazioni, riviste che si occupano di DSA) pertanto contesti che probabilmente già danno attenzione al tema DSA. Solo in un caso vi è un campionamento degli aspiranti partecipanti in modo da avere un’eterogeneità dell’estrazione socio-culturale. Inoltre si tratta per la maggior parte, trattandosi di studi qualitativi, di piccoli campioni. In alcuni degli articoli la discussione dei risultati non era supportata e articolata citando puntualmente quanto emerso dalle interviste.

Gli studi sono numericamente troppo esigui e con domande di ricerca molto diversificate: questo non consente di accedere a un’idea esaustiva di quale esperienza scolastica i ragazzi con DSA vivono. Tuttavia, la loro analisi può dare indicazioni e suggestioni molto interessanti dal punto di vista della comprensione dei vissuti.

### *Sintesi degli studi*

Si presentano di seguito le sintesi schematiche degli studi considerati. Sono riportati prima i sei studi che hanno come campione studenti adolescenti con diagnosi di DSA (tabella 2), quindi in tabella separata gli studi relativi a campioni di adulti o giovani adulti, sempre con DSA (tabella 3). Per ognuna delle due tabelle gli studi sono riportati in ordine di data di pubblicazione. Vengono evidenziate nelle colonne, per permettere al lettore una lettura autonoma delle principali caratteristiche, le aree di analisi fondamentali: autore e anno, titolo, domanda/e di ricerca, campione, metodologia adottata, temi e sottotemi emergenti (ove vi sono anche dei sottotemi, i temi sono sottolineati).

Tabella 2: Sintesi studi internazionali con partecipanti Adolescenti

Author	titolo	domanda di ricerca	campione	metodologia	Temi emergenti
Armstrong and Humphrey, 2009	Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the 'resistance–accommodation'	Come reagiscono alla diagnosi, come questa reazione influenza la comprensione del sé e dell'identità nella tarda adolescenza, che impatto può avere sugli esiti.	20 studenti con diagnosi di DSA range=16-19 area geo: Nord ovest inghilterra	Interviste semistrutturate (20), focus group (10) Grounded theory	-model of resistance–accommodation in relation to a diagnosis of dyslexia -permeabilità del sé -Investire nelle alternative -Ristrutturazione positiva: una reazione sana all'etichettamento?
Blackman, 2009	'Learning is hard work and sometimes difficult': What Pupils With Dyslexia Say About the Difficulties They Experience With Learning at Secondary School in Barbados	Quali difficoltà sperimentano nelle situazioni di insegnamento e apprendimento in classe.	16 studenti con diagnosi DSA (eterogeneo) scuola superiore 11 F-5M range=11-16 anni -area geografica: Barbados (Caraibi) -reclutamento: volontari	Interviste di tre tipi: -coppia -individuali -gruppo osservazione partecipante e non partecipante. Approccio qualitativo Miles and Huberman (1994).	Difficoltà relative al DSA: -in quali aree percepiscono maggiori difficoltà -paura del confronto coi pari rispetto alle difficoltà Difficoltà relative alla Didattica: -uso di appunti/ dettatura -difficoltà a far cogliere le relazioni

Anderson, 2009	'They're telling me what I already know instead of what I don't know': dyslexic pupils' experiences of withdrawal tuition during the later primary years	Percezione da parte degli studenti del tutoraggio/potenziamento esterno alla classe (sia in gruppo che individuale)	4 studenti (1 con diagnosi DSA; 3 a rischio) range=10-11 anni North England	Approccio qualitativo -interviste -osservazioni	Problemi associati al potenziamento esterno alla classe: -effetti sull'identità -sensazione di mancare dalla classe -perdita delle lezioni di classe Benefici: -aumentata sicurezza in sé e autostima
Blackman, 2011	Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning	Quali strategie di insegnamento gli studenti trovano utili nell'apprendimento nella scuola secondaria alle Barbados? Cosa intendono per 'utile'?	16 studenti con diagnosi DSA multiple case-study range=14-16 -area geografica: Barbados (Caraibi)	Interviste semi strutturate, focus group, osservazioni, evidenze documentarie.	-Normali strategie di insegnamento funzionano -aiutano gli studenti a superare gli ostacoli attraverso la narrazione di esperienze personali -spiegazioni che danno più informazioni -promuovere autonomia -promuovere coinvolgimento
Rosetti & Henderson, 2013	Lived Experiences of Adolescents with Learning Disabilities	Indagare i vissuti rispetto a supporto dai pari (DSA), self-advocacy e accettazione del DSA.	4 studenti con diagnosi DSA 3 M-1 F range=14-18 anni - etnie miste area geografica: U.S.A.	Domande semistrutturate Approccio fenomenologico per analisi dati (IPA).	-supporto sociale famiglia, pari (con DSA), insegnanti con DSA -esperienze a scuola: -resilienza -self-advocacy -consapevolezza del DSA: internalizzazione come caratteristica identitaria.



			-campione di comodo		
Leitão et al., 2017	Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents	Esplorare i vissuti di adolescenti e loro genitori. Capire dal punto di vista di ragazzi e genitori se vi è la percezione di quei fattori di rischio per la salute mentale identificati dalla ricerca.	Genitori: 11 F-2 M. Ragazzi: 7 F-6M. Range=10-16 anni. Diagnosi DSA da almeno un anno. Area geografica: Western Australia.	Analisi tematica secondo Braun and Clarke (2006). Uso del micro-meso-exosistema (Bronfenbrenner, 1979).	-funzione della diagnosi -importanza relazioni con pari e insegnanti come facilitatori o barriere -reazioni ragazzi emozioni internalizzanti in contesti educativi -indagine di fattori micro e meso, exo → genitori- barriere socio-culturali

Tabella 3: Sintesi studi internazionali con partecipanti Adulti

Autore, data	Titolo	Domanda di ricerca	campione	metodologia	Principali temi emersi
Hellendoorm, 2000	Personal experiences and adjustments of Dutch Adults with Dyslexia.	Come gli adulti con dislessia vivono il loro disturbo? Come sono cresciuti e lo affrontano?	27 adulti con diagnosi DSA 15 F-12M M=28,5 range=20-39 anni Area geo: Olanda Volontari (annuncio su giornale su DSA)	Case study multiplo. Interviste in profondità Analisi quali-quantitativa	vivere con la dislessia (diagnosi; accettazione; strategie di coping) esperienze scolastiche, lavorative, familiari e sociali Sé Concetto di sé positivo
McNulty, 2003	Dyslexia and the life course	Quali sono le storie di adulti che sono stati diagnosticati dislessici da bambini?	12 adulti con diagnosi DSA prima dei 14 anni. Range=25-45 età M=33-34 (11 European American, 1 African American) classe media scuola mainstream (3 scuola speciale) area geo: USA-Canada	Storie di vita, metodo narrativo (Atkinson, 1998). Creazione di storia individuale, rivista da partecipante, quindi di storia collettiva in cui tutti ritrovassero propri elementi., include feedback (self-validation circle) Sinossi delle singole storie, analisi della storia collettiva, analisi delle	-intervento precoce (Percezione precoce (0-5) radica fortemente il senso di scarsa efficacia) -difficoltà iniziali a scuola -il trauma del DSA – il bisogno di supporto -Bisogno di una valutazione di alta qualità e spiegazioni opportune della diagnosi -Bisogno di attenzione alla compensazione funzionale e psicologica -Importanza di una nicchia

				implicazioni/tematiche emerse	-Il continuo bisogno di supporto nella vita adulta (diversi modi di adattarsi)
Cornett-Devito & Worley, 2005	A Front Row Seat: A Phenomenological Investigation of Learning Disabilities	Quali temi emergono dalle narrazioni di critical learning experiences nella scuola superiore?  Quali competenze comunicative degli insegnanti possono essere inferite dalle stesse narrazioni?	21 studenti università diverse etnie diverse età 12 F-9 M area geo: centrovest USA numero massimizzato secondo criterio "ridondanza"	Interviste fenomenologiche in profondità Critical incidents	insegnanti comunicativamente competenti: -mostrano volontà di individualizzazioni -costruiscono una relazione -dimostrano conoscenza su DSA e misure  - alternative per assistere studenti con DSA - disponibili al di fuori dell'aula insegnanti comunicativamente incompetenti: -mancano di conoscenze su DSA e misure -resistono all'applicazione di misure - stili di insegnamento rigidi -richiedono abilità di letto-scrittura - non rispettano la privacy degli studenti

Morris & Turnbull, 2006	Clinical experiences of students with dyslexia.	Esplorare l'esperienza clinica di studenti di infermieristica e il potenziale impatto professionale	18 Studenti universitari infermieristica con diagnosi DSA Area geo: Gran Bretagna Campioni di convenienza	Interviste in profondità. Analisi tematica (Morse & Field 1996) trasversale.	-comunicare o no il DSA (disclosure) -strategie proprie e difficoltà percepite -percezione DSA -dimensione emozionale -prospettive professionali
Macdonald, 2009	Towards a social reality of dyslexia	Capire la dislessia dalla prospettiva delle storie di vita – i vissuti socio esperienziali.	13 adulti con diagnosi di DSA eterogenei secondo campionamento per status socio-economico, età, sesso, impiego, severità del disturbo range=19-54 anni are geo non specificata (presumibile Gran Bretagna)	Metodo biografico interpretativo – storie di vita (Wengraf, 2001, cit.)	-Difficoltà sperimentate; Memoria di lavoro, difficoltà fonologiche, abilità organizzative e loro impatto -Supporto educativo e tecnologico -diagnosi -percezione della dislessia
Gibson & Kendall, 2010	Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement		5 studenti Universitari con diagnosi DSA redatta in periodo universitario nord Inghilterra	Due interviste semistrutturate. emancipatory approach (Chappell, 2000; Goodley, 2004).	-Setting e pratiche di differenziazione dell'insegnamento: impatto -Motivazione della scelta scuola secondaria

				Analisi tematica trasversale.	-Atteggiamento degli insegnanti e diagnosi -pari e relazioni -senso di fallimento e bassa autostima
Bell, 2010	Inclusion for adults with dyslexia: examining the transition periods of a group of adults in England: 'Clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder.'	Come dislessici adulti lavoratori percepiscono il loro DSA; come le loro storie e la situazione attuale sono state influenzate da questa concezione.	6 adulti con diagnosi DSA (5 diagnosi in età adulta) 3 M-3F range=32-51 anni area geografica: inghilterra	Interviste in profondità	-diagnosi e comunicazione della dislessia -diritti dei lavoratori -supporto individuale e di gruppo -influenza della dislessia negli ambienti di lavoro
Child & Langford (2011)	Exploring the learning experiences of nursing students with dyslexia	Esaminare l'esperienza di apprendimento di studenti di infermieristica nella pratica clinica per implementare supporti.	6 studenti infermieri con diagnosi DSA e 6 senza area geografica: non specificata, presumibilmente Gran Bretagna	phenomenological lifeworld approach (Dahlberg et al 2008, cit). Interviste semistrutturate	-valore delle esperienze di apprendimento basato sul lavoro (work-based learning days). -importanza del mentor. -chiarezza dei materiali forniti, dell'organizzazione. temi legati alla dislessia: -la dislessia influenza la pratica -bisogno di tempi maggiori per lo svolgimento dei compiti

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficoltà di memoria a breve termine, difficoltà ortografiche, di scrittura, di lettura, di pronuncia,</li> <li>-mancanza di comprensione circa il DSA→ bisogno di maggior informazione per i mentor e lo staff</li> </ul>
Oga & Haron, 2012	Life experiences of individuals living with dyslexia in Malaysia: a phenomenological study	Esplorare l'esperienza quotidiana e le relazioni sociali, descrivendone le strutture basilari e i significati.	<p>5 con diagnosi DSA età= maggior 18 anni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-area geografica: Malesia</li> <li>-purposive sample</li> </ul>	<p>Approccio fenomenologico per analisi dati (IPA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-soggetti a misconoscimento degli altri</li> <li>-ricevere supporto</li> <li>-difficoltà in competenze scolastiche e abilità</li> <li>-reazioni alla condizione di dislessia</li> <li>-atteggiamenti di fronte alla diagnosi (diversi per età)</li> <li>-punti di forza e passioni</li> <li>-manca consapevolezza del DSA</li> </ul>
Bacon & Bennet, 2013	Dyslexia in Higher Education: the decision to study art	Come i vissuti di dislessia influenzano la scelta di studi artistici a livello superiore	<p>13 studenti universitari in studi artistici (pittura, fotografia, film making, musica, grafica...). Laurea max 5 anni, NON lavoratori.</p> <p>area geografica: non specificata, presumibilmente Gran Bretagna</p>	<p>Interviste semistrutturate.</p> <p>Analisi IPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Influenza di scuola (non supportiva) e famiglia (supportiva)</li> <li>-Dislessia come punto di forza</li> <li>-La passione per l'arte</li> </ul>

Brante, 2013	I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment	Come persone con DSA spiegano le proprie difficoltà in lettura, cosa possiamo capire circa i loro bisogni educativi?  Quali chiavi di successo per l'educazione superiore.	7 adulti-studenti con diagnosi di DSA (5F-2M).  range=27-57 anni  M=33  area geografica: Svezia	Interviste semistrutturate.  Case-study. Non analisi tematica trasversale.  Non fenomenologico.	-Difficoltà incontrate (supporto genitori)  -differenze marcate per diverse persone → supporti diversi
Evans, 2014	'I am not a dyslexic person I'm a person with dyslexia': identity constructions of dyslexia among students in nurse education	L'esperienza degli studenti infermieristica rispetto alla dislessia nel loro contesto di apprendimento	12 studenti infermieristica  purposive sampling  area geografica: Repubblica irlandese	Metodo narrativo- 'discourse based' design-  Analisi tematica	-Posizionamento dell'identità 'dislessica' (accettazione, resistenza, coinvolgimento passivo)  -Rifiuto del modello medico e della disabilità  -essere incompresi  -essere stupidi e dislessia
Pino & Mortari, 2014	The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review  Using Narrative Synthesis	Come gli studenti con DSA fanno esperienza dell'insegnamento, compensazioni e supporti?	15 studi qualitativi	Ricerca sistematica motori di ricerca scientifici tra studi in lingua inglese tra il 1994 e il 2013  Campione degli studi: studenti con diagnosi DSA in scuole "normali"	-strategie degli studenti  -essere identificati come dislessici  -interazione con il corpo docente  -accessibilità e adattamento /compensazione  -uso di tecnologie assistive e ICT
Alexander-Passe, 2015 (a)	Perceptions of Success in Dyslexic adults in the UK	Come dislessici adulti percepiscono il successo.	29 con diagnosi di DSA	Interviste IPA.	-ogni dislessico è diverso, definisce diversamente il successo, ha abilità diverse e ha un atteggiamento diverso di fronte alla vita.

			(22 DSA+ diagnosi depressione 7 solo DSA) reclutamento tramite associazione	Identificazione di temi, trattati quantitativamente. Autore: dislessico	
Alexander-Passe, 2015 (b)	The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma	Non evidente	29 con diagnosi di DSA (22 DSA+ diagnosi depressione 7 solo DSA) reclutamento tramite associazione  note: autore dislessico	Qualitativo (IPA) – quantitativo Autore: dislessico	-Percezione della dislessia -stigma o mancanza di informazione? -discriminazione lavorativa -costruzione sociale: è solo una disabilità scolastica? -È un argomento taboo -Etichettamento: punti di vista diversi a seconda del periodo di diagnosi
Stampoltzis et al, 2015	The Learning Experiences of Students with Dyslexia in a Greek Higher Education Institution	Non evidente	10 Studenti universitari con diagnosi DSA 7M-3F campione di convenienza Area geo: Atene (Grecia)	Interviste semistrutturate e in profondità. Analisi tematica e grounded theory.	-Difficoltà all'università -consapevolezza dello staff docente rispetto al DSA -atteggiamento docenti rispetto al DSA -disclosure -misure e pratiche di supporto -strategie personali -studio in gruppo e peer tutoring -aspetti positivi



Claassens & Lessing, 2015	Young adult learners with dyslexia: their socio-emotional support needs during adolescence	Esplorazione retrospettiva di esperienze sociali ed emotive di giovani adulti in formazione durante l'adolescenza.	6 giovani adulti con diagnosi di DSA precedente l'adolescenza 3M-3F range=18-21 parlanti Afrikaans Area geo: Sud Africa	phenomenological inquiry approach interviste semistrutturate codifica tematica qualitativa	Esperienze sociali e risorse: -bisogno di relazione coi pari -bisogno di supporto dagli insegnanti -bisogno di supporto genitoriale risorse socio emozionali per il successo: - supporto dei pari - supporto insegnanti - risorse personali
Cameron, 2016	Beyond cognitive deficit: the everyday lived experience of dyslexic students at university	Esplorare i vissuti quotidiani di studenti universitari rispetto all'apprendimento	3 studenti con diagnosi di DSA 2 F-1 M range=20-36 area geo: Inghilterra	Diari riflessivi + intervista Analisi secondo IPA	-tirar fuori le cose dalla mia testa: difficoltà a esprimersi e farsi capire -tirarsi indietro- performance come rischio: rinuncia -automonitoraggio continuo -senso di non appartenere—essere diversi e “di meno”
Shaw & Anderson, 2018	The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study	Quali significati e consapevolezza nei vissuti di giovani medici?	8 medici junior (entro 2 anni dall'abilitazione) 7 F-1 M range=24-39 area geo: GB	IPA Auto-etnografia+interviste in profondità Autore: dislessico	-impatto emotivo -il sistema -Supporti mancanti -temi, esami esasperazione -io e la mia dislessia (compensazione con punti di forza personali; l'associazione della dislessia e del sé)

### *Questioni terminologiche*

Confrontandosi quasi esclusivamente con letteratura in lingua inglese si sono poste all'attenzione della scrivente alcune differenze linguistiche e concettuali, perché la "traduzione" di una serie di informazioni date possa essere criticamente corretta e utile alla nostra disamina.

In inglese uno dei termini chiave nell'area di interesse è "disclosure", significa "rivelazione" o "divulgazione", mentre il "self-disclosure" significa "aprirsi agli altri". In questo contesto tale termine indica l'atto volontario dell'individuo che decide di "svelare" al mondo la conoscenza della sua dislessia. La dislessia sembra porsi come 'disabilità invisibile', situazione non immediatamente evidente all'esterno e che molte persone con DSA faticano, o evitano deliberatamente, di esplicitare agli altri, per paura del giudizio altrui o perché non ritenuto utile. Goffman (1963) evidenzia che, se ci si basa sul modello medico della disabilità, chi riesce a nascondere la propria disabilità tende a farlo per evitare lo stigma (di essere 'anormale'), e la conseguente discriminazione: pertanto molti che hanno l'occasione di non dichiarare la loro dislessia non lo faranno, pur di essere riconosciuti 'normali' (Goffman, 1963). La scrivente ha faticato in italiano a trovare un corrispettivo di self-disclosure: "parlare del suo DSA", "lo ha detto ai compagni", "lo ha accettato e quindi lo dice tranquillamente" sono costrutti concettualmente diversi da "disclosure", termine che fa capire come ci sia qualcosa di "chiuso" che si "dis-chiude", e che rimanda all'immagine di un fiore che sboccia, che mostra cosa ha dentro di sé. Ma fa intendere anche che ci sia un processo, che magari si svolge a velocità diverse, o che volontariamente non si svolge, un'azione dell'individuo. In italiano manca questo concetto, c'è il parlarne o non parlarne con persone con un diverso livello di confidenza, ma il fatto che non esista nell'ambito degli studi e della pratica consulenziale e didattica relative al DSA una parola corrispettiva denota l'importanza di questa azione ritenuta fondamentale dalle indagini di letteratura come punto di svolta importante nelle storie di vita delle persone con DSA.

Altro termine ricorrente e interessante per la ricerca è "adjustment", "regolazione, adattamento, aggiustamento, adeguamento". In letteratura di lingua inglese con "adjustment" si intendono tutte quelle misure atte a calibrare ed adattare le richieste del contesto alle specifiche modalità di fruizione e di apprendimento di chi ha un DSA; in

Italia vengono definite “strumenti compensativi e misure dispensative”, così come riportato anche nelle Linee guida 2011 applicative della L170/2010 ma ad un’analisi più approfondita il concetto sembra essere diverso. Adjustment è un termine che include alcuni strumenti compensativi, ma anche alcune strategie didattiche e la predisposizione di un contesto differente e favorevole all’apprendimento degli studenti con DSA. È qualcosa di concettualmente più ampio dei soli strumenti e apre all’idea di una regolazione che il processo di insegnamento/apprendimento deve assumere e cercare in un processo di sintonizzazione continuo, per andare incontro ad alcune caratteristiche specifiche dell’apprendimento di chi ha una diagnosi di DSA. In questo senso, adjustment non è traducibile neanche con “compensazione”, che intende invece strategie specifiche che, collocate in un determinato contesto, consentano il raggiungimento di una condizione dell’individuo, per una o più attività, per cui le caratteristiche di apprendimento sono gestite in maniera funzionale ed equilibrata rispetto al benessere della persona (McNulty, 2003). Potremmo dire che adjustment indica il processo di regolazione e adattamento delle misure, mentre “compensation” si riferisce maggiormente, anche se non esclusivamente, al risultato. Alcuni utilizzano anche “accommodation” o “arrangements”, come sinonimi.

Altro termine su cui ragionare è “self-advocacy”. Advocacy significa patrocinio, difesa, sostegno, capacità di prendersi carico di se stessi, promuoversi, difendersi. Fa riferimento alla consapevolezza delle proprie caratteristiche di apprendimento, alla conoscenza dei propri diritti, alla riflessione sulla propria esperienza e in particolare sulle strategie più “facilitanti” rispetto alle proprie caratteristiche di apprendimento, alla disponibilità a un “disclosure”, a dichiarare la propria diagnosi di DSA e a chiedere o negoziare con i docenti per individuare opportune misure. È un termine non traducibile, e non individuabile nel lessico normalmente utilizzato nella consulenza per ragazzi con DSA in Italia. Può essere invece interessante capire meglio e definirne i confini e le opportunità.

Colpisce fortemente, nella letteratura considerata, l’uso del termine “discriminazione” associato spesso alla “disclosure”. I ragazzi o le persone con DSA sono reticenti a comunicare la propria diagnosi di DSA per paura di essere discriminati. Utilizzare questo termine aiuta a identificare chiaramente il problema. In letteratura emergono varie

forme di discriminazione: il pregiudizio, l'esclusione sociale, una valutazione al ribasso; soprattutto però diventa importante dirsi chiaramente che l'obiettivo di chi si occupa di DSA, sia esso operatore, genitore o ricercatore, è combattere le forme di discriminazione rispetto alle persone con DSA.

Negli articoli esaminati viene utilizzato quasi esclusivamente il termine "dyslexia": la scrivente ha tradotto questo termine quasi sempre con DSA. Con dislessia gli autori anglosassoni e per traslato coloro che scrivono su riviste internazionali in lingua inglese intendono quello che in Italia nominiamo come DSA e in ambito internazionale come Specific Learning Disabilities, che raggruppa dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, ma soprattutto la complessità di caratteristiche afferenti a queste definizioni, quali ad esempio cadute nella memoria di lavoro (o memoria a breve termine), difficoltà linguistiche o di pianificazione e organizzazione. Esclusivamente in questa review di letteratura anche la scrivente utilizza talvolta il termine dislessia come sinonimo di DSA, non è perciò da intendersi esclusivamente come disturbo relativo alla lettura.

Colpisce inoltre nella letteratura considerata l'uso così esteso del termine "diagnosi". Rimane il documento identificativo necessario per il DSA in molti paesi, con procedure più o meno definite (ed evidenziate o meno nei vari articoli), spesso ad opera di psicologi o di personale di ambito clinico, anche se in alcuni articoli si parla anche di insegnanti specializzati per l'assessment. Colpisce però che in maniera così diffusa rimanga nella terminologia un termine "medico". Come sottolineato da una ragazza con dislessia frequentante la terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado e intervistata dalla scrivente: "sarebbe meglio parlare di certificazione, diagnosi sembra che ho una malattia".

Negli articoli viene usata la parola "challenges" per far riferimento a quelle fatiche o fragilità, chiamate in gergo clinico anche 'cadute' tipiche del DSA, quali ad esempio le difficoltà nella memoria di lavoro, o nella lettura. Si ritiene che si tratti di una scelta linguisticamente interessante: si tratta di difficoltà sfidanti, che richiedono un'attivazione personale, che possono essere superate, ma che, se non lo sono, rimangono sfide non superate. Il significato cambia molto rispetto a quello indicato dalla parola "difficoltà", che pare alludere a qualcosa di insormontabile, di apparentemente oggettivo ma interno e relativo esclusivamente al soggetto. Anche la sfida ha una componente di oggettività,

ma può essere percepita in modo molto diverso da ognuno, anche a seconda del contesto nel quale la si affronta, dell'atteggiamento, delle valutazioni che vengono attribuite a questa sfida; in questo modo si è proiettati molto di più sul suo superamento.

## **Temî rilevati dall'analisi della letteratura**

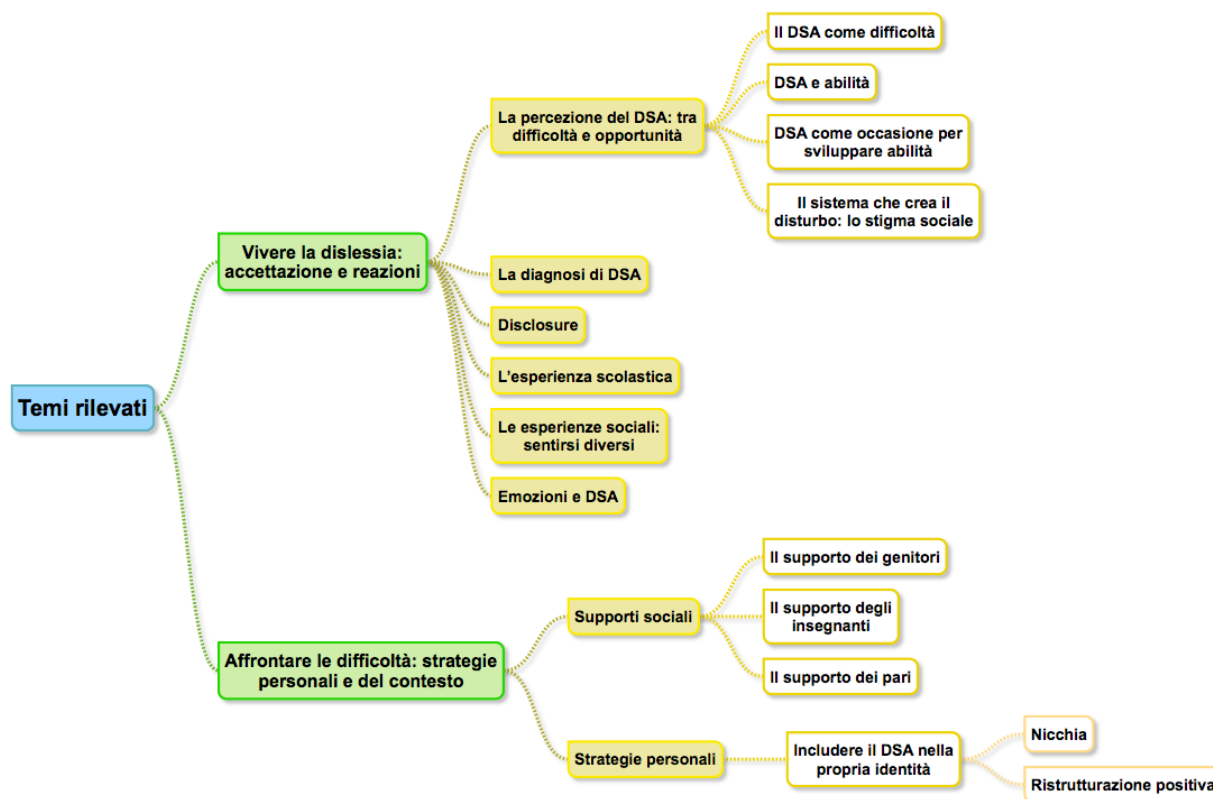
Sulla base di queste premesse, si propone una sintesi dei temi e dei sottotemi rilevati nei 26 studi considerati (tabella 4). I temi principali sembrano essere due: 'Vivere la dislessia: accettazione e reazioni'; 'Affrontare le difficoltà: strategie personali e del contesto'.

Tabella 4: i temi emergenti dagli studi

<b>Temî</b>	<b>Sottotemi</b>
<b>Vivere la dislessia: accettazione e reazioni</b>	
	La percezione del DSA: tra difficoltà e opportunità
	Identificazione del DSA
	Disclosure
	Esperienza scolastica
	Esperienze sociali: sentirsi diversi
	dimensione emozionale
<b>Affrontare le difficoltà: strategie personali e del contesto</b>	
	Supporti sociali
	Strategie personali

Vengono di seguito evidenziati anche i sottotemi (Figura 1).

Figura 1: Temi rilevati e sottotemi



Viene effettuata di seguito una trattazione che analizza in profondità i temi rilevanti individuati negli articoli selezionati. Le tematiche affrontate vengono poi confrontate con altra letteratura sull'argomento che, anche utilizzando altre metodologie, affronta l'argomento.

### ***Vivere la dislessia: accettazione e reazioni***

#### ***La percezione del DSA: tra difficoltà e opportunità***

##### *Il DSA come difficoltà*

Una delle tematiche emergenti comune a 13 degli studi analizzati riguarda la percezione del DSA in termini di difficoltà, che non si limitano all'ambito della lettura e della scrittura, ma riguardano anche elementi diversi: memoria, organizzazione di attività e

procedure, orientamento nello spazio, fonologia. Si tratta di caratteristiche tipiche del DSA, che non sono assimilabili a generalizzate difficoltà di lettura (Macdonald, 2009), e che sono percepite sia in fase adolescenziale che adulta.

In alcuni studi emerge che la consapevolezza di difficoltà o diversità rispetto agli altri nel linguaggio, nell'attenzione, nella coordinazione motoria, che viene avvertita già nella prima infanzia da parte del bambino stesso, che ancora non è stato individuato come DSA, o di chi lo circonda. Già in seguito a questi primi vissuti, provati prima della scolarizzazione vera e propria, uniti a quello di inadeguatezza rispetto alle richieste di altri o al confronto con i pari, iniziano a insorgere pensieri ed emozioni nella persona che pensa 'qualcosa è sbagliato' e/o 'qualcosa è diverso in me', e inizia a radicarsi fortemente il senso di scarsa efficacia in bambini che successivamente sono stati diagnosticati come DSA (McNulty, 2003).

Le difficoltà rilevate dagli studi con adolescenti rilevano una fatica specifica rispetto a sequenze –temporali, procedurali- (Blackman, 2009), memoria a breve termine (Blackman, 2009; Oga et al., 2012), scarso senso dell'orientamento e scarsa coordinazione motoria (Oga et al., 2012).

Le caratteristiche associate al DSA, inoltre, non si esprimono solo in età infantile o scolastica, anzi impattano fortemente su vita adulta, anche se tali conseguenze vengono spesso trascurate. Sembrano impattare più nel mondo del lavoro che a scuola, limitando molto la persona, visto che vengono date per scontate una serie di abilità, come la scrittura, utilizzata sia per la redazione di report e relazioni, ma anche per la compilazione di moduli e richieste (Macdonald, 2009).

Come evidenzia lo studio di Macdonald (2009) con 13 adulti circa le loro storie di vita, anche per gli adulti con DSA le difficoltà non si limitano a fatiche specifiche nella lettura e scrittura, ma coinvolgono una dimensione molto più ampia ed estremamente diversificata da soggetto a soggetto, soprattutto relativamente a memoria di lavoro, difficoltà fonologiche e abilità organizzative. La grande maggioranza del suo campione riferisce, infatti, difficoltà di linguaggio verbale, restrittive quanto le abilità di letto-scrittura, con caratteristiche estremamente diverse tra i diversi soggetti, ma con caratteristiche di continuità; tali difficoltà comprendono il dimenticare nomi, non trovare le parole adatte (Macdonald, 2009), difficoltà ad esprimersi, lentezza (Oga & Haron,

2012). Spesso tali difficoltà linguistiche determinano anche più imbarazzo di quello generato dalle difficoltà di lettura e scrittura, e generano ansia nel parlare in pubblico (Macdonald, 2009). Anche lo studio di Cameron (2016) con studenti universitari fa emergere la difficoltà di “tirar fuori le cose dalla mia testa” (Cameron, 2016): gli studenti evidenziano cioè la sensazione di separazione tra la dimensione del pensiero (la testa) e il mondo, la fatica nel passare dall’uno all’altro, nell’esprimere il pensiero: mentre in testa tutto sembra chiaro e “intelligente”, gli studenti riferiscono di faticare a trovare le parole, di generare parole mescolate, storpiate, in disordine nella struttura della frase, con il risultato di non riuscire a farsi capire dagli altri, cosa che spesso li porta alla rinuncia nell’interazione nelle situazioni accademiche (seminari, lezioni, discussioni che richiedono interazione).

A questa dimensione linguistica, si aggiunge una fatica nella memoria a breve termine (Child and Langford, 2011; Morris and Turnbull, 2006) e nella memoria in genere, che porta a dimenticare date e appuntamenti, a non memorizzare piccoli cambiamenti nella routine quotidiana, con conseguenti difficoltà anche nella comprensione di conversazioni con altri; tutto ciò determina ansia, frustrazione, imbarazzo (Macdonald, 2009) e.

Anche negli adulti, la lettura di testi viene individuata come un’attività “tempo ed energia disperdente”, ossia richiede un eccesso di tempo e di energie rispetto a quanto stimato per gli altri e utile per il raggiungimento dell’obiettivo (Brante, 2013; Child and Langford, 2011; Oga & Haron, 2012); permane la difficoltà nella comprensione di testi (Brante, 2013); gli adulti faticano a organizzare, a strutturare le idee e redigere testi (Brante, 2013, Stampoltzis et al, 2015), motivo per cui sia esami universitari che relazioni, o richieste lavorative scritte, sono tra i compiti più sfidanti (Stampoltzis et al, 2015, Shaw & Anderson, 2018). Emergono, inoltre, difficoltà con l’ortografia (Child and Langford, 2011; Stampoltzis et al, 2015; Oga & Haron, 2012), con la pronuncia (Child and Langford, 2011), con l’aritmetica (Oga & Haron, 2012); si sperimenta una maggiore lentezza rispetto agli altri (Oga & Haron, 2012). In ambito universitario il fattore tempo (Shaw & Anderson, 2018), gli esami scritti, il carico di lavoro e la necessità di prendere appunti sono tra i compiti più sfidanti (Stampoltzis et al, 2015).

Il DSA, ma soprattutto le sue conseguenze, vengono percepiti anche in ambito extra scolastico (Rosetti & Henderson, 2013). Per molti soggetti la descrizione delle fatiche che



incontrano riguarda, trattandosi di adulti o giovani adulti, il contesto di studio o di lavoro nel quale le osservano; questo è in alcuni casi l'obiettivo dello studio che li coinvolge, come nei casi in cui ci si rivolge ad allievi infermieri (Morris and Turnbull, 2006; Child and Langford, 2011) e medici (Shaw & Anderson, 2018). In contesto professionale infermieristico, i giovani con certificazione di DSA rilevano problemi di memoria a breve termine, difficoltà di coordinamento oculo-manuale; riconoscono il rischio di errato calcolo nella quantità di medicinali da somministrare, incontrano difficoltà di lettura e memorizzazione dei nomi di medicine, di bugiardini, di prescrizioni mediche manoscritte; necessitano di tempi maggiori per lo svolgimento di tutte le attività anche pratiche; hanno difficoltà di concentrazione e rischiano distrazioni in ambienti complessi (Morris and Turnbull, 2006).

Anche la review di letteratura sistematica effettuata da Pino e Mortari (2014) individua la percezione di difficoltà legate al DSA all'interno dei sotto temi citati: conferma la fatica negli esami scritti, in cui gli studenti incontrano molte difficoltà e che vivono come discriminatori rispetto ad altre modalità possibili di espressione delle proprie conoscenze, in particolare per i tempi lunghi che necessitano e la fatica che compiono per la redazione di testi, per gli errori che commettono, per la difficoltà a recuperare e ad organizzare informazioni, uniti allo stress e all'ansia che gli scritti generano.

Per alcuni soggetti degli studi il DSA è percepito come una disabilità che impatta sulla vita quotidiana (Hellendoorn, 2000; Pino & Mortari, 2014); Altri non lo vedono come una disabilità, ma hanno comunque visione negativa del DSA, non individuando nessun aspetto positivo, altri ancora come lo definiscono in termini di "avere difficoltà" (Pino & Mortari, 2014). In un ulteriore studio con 12 studenti universitari si nota come essi rifiutino il modello medico della disabilità: fanno scarso riferimento al modello medico, utilizzando maggiormente un lessico che rimanda a un modello psicologico cognitivo, e si oppongono a definire il DSA come una disabilità o menomazione (Evans, 2014).

Vengono peraltro sottolineate differenze marcate di percezione per diverse persone, come afferma Brante (2013)

anche se la diagnosi di dislessia ha un nome comune, i suoi effetti variano per i diversi studenti [...] la conoscenza di uno studente non è immediatamente trasferibile a un altro [...] il punto di debolezza di uno può essere il punto di forza di un altro [...] è importante sia per i bambini che per gli studenti nei gradi superiori di istruzione che gli insegnanti riconoscano la

diversità delle difficoltà e individuino i loro punti di forza e di debolezza per sostenere gli aspetti critici” (Brante, 2013, p. 84).

### *DSA e abilità*

Solo in quattro studi i partecipanti evidenziano anche aspetti positivi, come abilità extra, talenti creativi collegati all'emisfero destro (Evans, 2014), abilità uniche (Alexander-Passe, 2015 b); studenti di materie artistiche a livello universitario ritengono di avere creatività e pensiero divergente, che li differenzia dai non dislessici, ossia un uso peculiare della visualizzazione/pensiero visivo (nel quotidiano e nel lavoro); inoltre ritengono di essere molto determinati, qualità appresa precocemente per le vicissitudini scolastiche (Bacon and Bennet, 2013); anche altri pensano che chi è dislessico abbia maggior predisposizione pratica e artistica (Claassens and Lessing, 2015) e creatività (Oga & Haron, 2012); inoltre identificano abilità di problem solving con strategie personali.

Anche secondo un altro studio con 10 studenti universitari greci (Stampoltzis et al, 2015) il DSA è qualcosa di diverso che può avvantaggiare, poiché è visto come un modo di pensare differente.

Il tema dibattuto circa le superiori abilità dei dislessici in ambito visuo-spaziale è ambiguo; tuttavia una modalità di pensiero che predilige uno stile visivo, più che verbale, è attestata sia dalla dimensione fenomenologica delle esperienze, sia dagli studi di neuroimaging che vedono l'attivazione prioritaria di aree deputate al ragionamento visuo-spaziale a scapito di quello verbale (Bacon and Bennet, 2013).

### *DSA come occasione per sviluppare abilità*

C'è chi percepisce la dislessia come un'occasione per compiere un percorso, per sviluppare abilità che non avrebbe sviluppato, o caratteristiche temperamentali inizialmente necessarie per affrontare precocemente le sfide del DSA, ma che divengono qualità preziose in ambito interpersonale o lavorativo.

Alcuni rilevano caratteristiche temperamentali quali, la determinazione (Bacon and Bennet, 2013) e la perseveranza, sviluppate a causa delle difficoltà incontrate, oltre a un forte interesse per carriera professionale (Oga & Haron, 2012); hanno un concetto di sé positivo, si descrivono come perseveranti, responsabili, in grado di superare le difficoltà (Hellendoorn, 2000).

Alcuni individuano una dimensione positiva nella capacità di compensazione e di mascheramento del DSA focalizzandosi sui propri punti di forza personali e strategie, come un maggior impegno e tempo nello studio, la focalizzazione, lo sviluppo o il possesso di miglior abilità interpersonali e comunicative, il maggior sviluppo di pensiero astratto e di abilità pratiche (Shaw & Anderson, 2018).

### *Il sistema che crea il disturbo: lo stigma sociale*

Si nota che in almeno quattro studi gli intervistati stessi individuano nel sistema sociale l'elemento che fa percepire la diversità mettendo in luce la dimensione di "minorità" (Morris and Turnbull, 2006; Gibson & Kendall, 2010; Alexander-Passe, 2015 b). Essi desiderano essere accettati dai pari perché si percepiscono diversi, mentre il sistema sociale evidenzia punti di debolezza e non di forza (Morris and Turnbull, 2006; Pino & Mortari, 2014).

Anche se la dislessia fornisce abilità uniche, fa sentire diversi sia perché influenza la vita quotidiana, sia perché 'il mondo è ingiusto verso la dislessia'. Gli autori degli studi considerati ritengono perciò che la dislessia abbia una grossa componente di costruzione sociale (Alexander-Passe, 2015 b), sia quasi 'un disturbo creato dal sistema di istruzione' (Gibson & Kendall, 2010), che si sperimenta solo in ambito scolastico: dunque è socialmente costruita. Un modello scolastico e lavorativo basato sul modello sociale di disabilità fa percepire la differenza come negativa. Per questo motivo è necessario molto più impegno per le singole persone dislessiche, anche se nessuno degli intervistati vorrebbe che il DSA sparisse dalla loro vita (Alexander-Passe, 2015 b).

Questo si collega perciò a quanto Shaw e Anderson (2018) tematizzano, nello studio coinvolgente giovani medici, come 'il sistema': esso comprende una dimensione di stigmatizzazione – l'ambiente medico non li supporta abbastanza, sono cambiati loro per adattarsi -; di competizione – si sono sempre sentiti fuori posto e non abbastanza bravi, evitano specializzazioni molto competitive o veloci; devono affrontare sfide superiori e impegnarsi maggiormente degli altri a causa del DSA, ma provano soddisfazione nel raggiungerle.

Alcuni studenti trovano utile la diagnosi/etichetta a livello personale, per capire le proprie difficoltà e come affrontare; ma non a livello sociale, poiché viene collegato alle connotazioni (reali o percepite) dell'etichetta negativa di dislessia (Armstrong and Humphrey, 2008).

Riddick (2000) opera una decostruzione del ruolo dell'etichettamento come causa di stigma sociale. L'attribuzione di stereotipi è una tendenza insita nelle interazioni umane per riuscire a gestire informazioni complesse e che di per sé non è "buono" o "cattivo" (Leyens, in Riddick, 2000). In una prospettiva interazionista, l'etichettamento può portare a discriminazione positiva o negativa a seconda del contesto sociale, e della natura dell'"etichetta", in cui avviene (Quicke e Winter, in Riddick, 2000). Inoltre molti autori (cit. in Riddick, 2000) riportano che per "disabilità nascoste" come la dislessia l'etichettamento avviene a livello informale: la fatica che i ragazzi incontrano e le loro reazioni portano a definirli "pigri", "stupidi" "disattenti", portando all'innescarsi di meccanismi di auto-attribuzione (la profezia che si autoavvera). L'etichetta di DSA avrebbe invece la funzione di evidenziare le cause di determinati effetti (Riddick, 2000). Evidenzia inoltre che l'etichettamento, ossia l'attribuzione dopo la diagnosi dell'inquadramento diagnostico di DSA, non porti automaticamente allo stigma.

D'altronde gli approcci critici (cit. in Riddick, 2000) a Goffman (1963) evidenziano che quando si cita lo stigma non si parla necessariamente di *etichettamento*, ma delle reazioni delle persone alla disabilità. Inoltre evidenzia già la distinzione tra lo stigma che viene attribuito immediatamente alle disabilità visibili, mentre per quelle non visibili, come il DSA, potrebbero essere stigmatizzate e discriminate potenzialmente, in certe circostanze, nel momento in cui venga "scoperto": da qui emerge il tema spinoso circa l'opportunità e i tempi di effettuare o meno la disclosure (Goffman, in Riddick, 2000).

Al contrario, vi è uno studio in cui nei partecipanti manca il tema della consapevolezza del DSA e gli autori ritengono che ciò possa essere legato al contesto socio-culturale, ossia a un contesto scolastico nazionale meno avanzato rispetto al DSA rispetto a quello studiato da altre ricerche (Oga & Haron, 2012).

## ***La diagnosi di DSA***

È un tema che viene affrontato all'interno di 8 degli studi considerati, per alcuni dei quali è uno dei temi principali emergenti. In tutti l'identificazione del DSA fa riferimento al momento della "diagnosi", ossia un processo di valutazione, anche tramite test standardizzati, cui segue il riconoscimento di DSA, spesso tramite un documento scritto.

Secondo l'analisi delle 13 storie di vita di dislessici adulti (McNulty, 2003), la diagnosi costituisce uno degli elementi di "complicazione" nelle narrazioni, poiché essere sottoposti a test è stato traumatico per alcuni dei partecipanti-narratori, generando l'idea che ci fosse qualcosa di sbagliato in loro. D'altra parte in alcuni restituzioni accurate rivolte al bambino o alla persona stessa riducevano questo disagio e convinzione. Test e diagnosi pertanto sembrano in ogni caso influenzare profondamente lo svolgimento della vita. Per questo motivo l'autore ritiene che sia necessario predisporre "valutazioni di alta qualità e spiegazioni opportune della diagnosi [...] che consentano di mantenere alto il livello di autostima per evitare compensazioni negative e trauma" (McNulty, 2003, p. 377).

Anche nella review di letteratura di Pino e Mortari (2014) si identifica una tematica ben precisa, 'essere identificati come dislessici': si conferma che il processo diagnostico causa stress e ansia, sia qualcosa difficile da accettare; alcuni soggetti non rimpiangono di non averla ricevuta prima dell'adolescenza. Una volta elaborata e affrontata la notizia data dalla diagnosi, però, essa porta un impatto positivo: porta sollievo ('non sono stupido') spiegando le difficoltà incontrate in precedenza, "apre la porta a una visione più realistica di sé, sostenendo l'autostima e incoraggiando prosecuzione degli studi" (Pino e Mortari, 2014).

Secondo Macdonald (2009), il tema della diagnosi sta in due delle tematiche emergenti, 'diagnosi' e 'percezione della dislessia'. In questo caso, diversamente dai due autori precedenti, non viene evidenziato il fattore stressante e traumatico e la fatica dell'elaborazione; al contrario, ricevere la diagnosi sembra un fattore positivo perché "si passa dall'essere considerato di scarsa intelligenza a un'identità positiva basata sulla differenza" (Macdonald, 2009, p. 277). Ritiene che questa spiegazione sia utile anche ai genitori: nel suo campione solo 6 persone o i loro genitori conoscevano la dislessia prima della diagnosi; anche per questo motivo non si incorre a suo parere nel rischio, che alcuni

autori “antilabeling” evidenziano, ossia che i genitori perseguano la diagnosi a causa dello stereotipo positivo del dislessico come intelligente piuttosto del riconoscimento di “difficoltà generalizzate di lettura” che, secondo loro, molti dislessici avrebbero. In realtà questi genitori sembravano avere basse aspettative, anche una volta ricevuta la diagnosi, relativamente a intelligenza e capacità del proprio figlio. Grazie alla valutazione di dislessia gli intervistati in età scolastica hanno avuto accesso alle tecnologie assistive, fondamentali nel migliorare l'autopercezione e le performance accademiche; per chi non era stato diagnosticato non era invece previsto nessun supporto, né tecnologico né docente, alcuni sono fuoriusciti dalla scuola senza qualifica e hanno la percezione di aver perso in generale delle opportunità. Pertanto l'autore ritiene che lo stigma non sia creato solo dall'etichettamento, poiché senza certificazione si verifica il mancato accesso ai supporti, con conseguenze sulla scolarità e l'autopercezione di sé; afferma invece che la diagnosi è un evento positivo, che permette di “trasformare le identità da un'etichetta negativa di scarsa intelligenza [...] a una identità positiva basata sulla differenza” (p. 277, Macdonald, 2009).

Anche secondo lo studio di Alexander-Passe (2015 b), che ha coinvolto 29 adulti con DSA, la diagnosi è uno dei temi emergenti: in questo caso però viene identificato come 'etichettamento'. In particolare emerge come la diagnosi sia vissuta da punti di vista diversi a seconda del periodo in cui il DSA venga riconosciuto: per gli intervistati aver ricevuto una diagnosi precoce (che loro descrivono come “da sempre”, quasi a non ricordare un periodo scolastico precedente alla diagnosi), ha avuto un impatto sulla loro educazione generando un pregiudizio da parte degli insegnanti, che pensavano così di sapere cosa avrebbero potuto e non avrebbero potuto affrontare, e impedendo loro di crearsi un profilo con punti di forza e debolezza in base alle loro reali esperienze di apprendimento. Chi ha ricevuto, al contrario, una diagnosi tardiva l'ha vissuta come uno strumento positivo, che ha consentito di spiegarsi le difficoltà sperimentate in precedenza.

Anche in Oga e Haron (2012) gli 'atteggiamenti a seguito della diagnosi' sono uno dei temi emergenti: se ricevuta in età infantile sono indifferenti, se ricevuta negli utili anni è stata un sollievo.

Anche Armstrong and Humphrey (2008) ritengono che in base all'età in cui si riceve la diagnosi varino gli atteggiamenti dell'individuo: i giovani che hanno ricevuto una diagnosi tra gli 8 e i 13 anni sono anche quelli che hanno intrapreso azioni di aggiustamento per contrastare le sfide poste dalla dislessia in un processo attivo di ristrutturazione positiva; invece chi ha ricevuto una diagnosi tardiva non intraprende azioni e mostra un interesse limitato nel capire la dislessia, operando complessivamente una 'ristrutturazione negativa'.

Lo studio di Gibson & Kendall (2010) fa riferimento alla diagnosi come sottotema relativo ai temi di 'sentimenti di fallimento e disistima' e 'atteggiamento degli insegnanti', soprattutto rispetto al danno che la persona sente di aver subito a causa del ritardo nella diagnosi: infatti segnali indicatori presenti a scuola, ma che nessun insegnante ha colto, hanno determinato un mancato supporto in termini pedagogici, ma anche sviluppato autopercezioni negative, generando scarsa fiducia in sé e bassa autostima.

Anche gli studenti dello studio di Morris and Turnbull (2006) descrivono la diagnosi tardiva, ricevuta durante il corso di infermieristica, come uno shock: non hanno accettato l'esito della diagnosi di dislessia in età adulta e hanno preso in considerazione, a causa di questo, l'interruzione degli studi.

Le reazioni, riportate negli altri studi, sono svariate e non sembrano quindi automaticamente collegate al periodo in cui avviene la diagnosi: per alcuni la diagnosi costituisce un sollievo (Hellendoorn, 2000), perché porta una spiegazione di quando vissuto fino a quel momento (Leitão et al., 2017), per altri sembra indifferente, ma più spesso diviene motivo di vergogna ed è vissuta come elemento da nascondere a lungo (Hellendoorn, 2000), arrivando a costituire un peso, una condanna a vita (Leitão et al., 2017). L'etichetta crea infatti la differenza dai pari (Leitão et al., 2017). D'altra parte alcuni notano, dopo la diagnosi, un cambiamento nell'autopercezione (Claassens and Lessing, 2015); alcuni trovano utile la diagnosi/etichetta a livello personale, ma non a livello sociale legandolo alle connotazioni (reali o percepite) dell'etichetta di dislessia a livello sociale (Armstrong and Humphrey, 2008).

Ingesson (2007), nel suo studio quantitativo con 75 adolescenti e giovani adulti svedesi, rileva che circa il 40% non ricorda il momento della diagnosi, un 25% non associa a quel momento nessuna reazione particolare; quasi il 20%, invece, lo ricorda come un

momento doloroso, terribile e imbarazzante; poco più del 15% l'ha vissuto come un sollievo poiché ha iniziato a capire di non essere stupido, come temeva prima della diagnosi (Ingesson, 2007).

### ***Disclosure***

In 10 degli articoli selezionati emerge con chiarezza la “disclosure” come tema o sottotema legato ai contesti di vita adulta (lavorativo, universitario) o, retrospettivamente, in ambiente scolastico (scolastico). Non emerge invece all'interno in nessuno dei sei studi coinvolgenti adolescenti, anche se bisogna tenere conto che si tratta di un numero inferiore di studi e che, in diversi casi, si focalizzano sull'esperienza scolastica dal punto di vista delle strategie didattiche e di apprendimento; oppure non viene vissuto da parte dei ragazzi l'importanza di questa dimensione di socializzazione del disturbo.

Il “dilemma” che attraversa l'esperienza di molte persone con DSA è se rivelare la propria dislessia al di fuori della ristretta cerchia familiare e di amici fidati (Hellendoorm, 2000; Alexander-Passe, 2015 b). Essi sembrano vivere nella paura dello stigma, magari a causa di un ambiente visto come molto competitivo, come quello medico (Shaw & Anderson, 2018); temono prese in giro (Morris and Turnbull, 2006) e discriminazione (Child and Langford (2011), magari a causa di altre situazioni di questo tipo sperimentate precedentemente (Child and Langford (2011)). In uno studio greco coinvolgente dieci studenti universitari gli intervistati hanno comunicato di avere un DSA ai colleghi universitari, mentre con i professori mostrano atteggiamenti diversificati (Stampoltzis et al, 2015).

In realtà, quello che si nota nella mancata comunicazione ai docenti sono vissuti di discriminazione e stigmatizzazione anche senza aver espresso la diagnosi: i soggetti si vedono spesso etichettati come ‘lenti’, ‘pigri’, ‘in difficoltà’, ‘senza speranza’, perciò, pur nascondendo la diagnosi, si crea comunque uno stigma (Morris and Turnbull, 2006; Macdonald 2009).

Può esservi il pentimento dopo aver detto di avere un DSA (Hellendoorm. 2000); la comunicazione può al contrario essere usata come “attacco” (p.233, Hellendoorm. 2000)



o ancora come scusa o giustificazione, ossia come atteggiamento preventivo dopo anni di “accuse” (Alexander-Passe, 2015 b). Può esservi al contrario la rivelazione seguita dalla meraviglia delle persone: “non si vede proprio” (Alexander-Passe, 2015 b).

Per molti il nascondimento caratterizza la maggior parte della vita (Macdonald, 2009; Bell, 2010), anche sul posto di lavoro (Macdonald, 2009); molti scelgono di non dire nulla e usare proprie strategie (Alexander-Passe, 2015 b), situazione che porta però a vissuti di isolamento, solitudine, alla sensazione di non essere capiti dagli altri.

Nella review di letteratura di Pino & Mortari (2014) la ‘disclosure’ emerge all’interno del tema riguardante ‘accessibilità e adattamento /compensazione’: l’utilizzo delle misure consentite implica la comunicazione e il disvelamento della dislessia, ma i partecipanti dei 13 studi coinvolti mostrano atteggiamenti contraddittori: non vorrebbero dirlo per paura di discriminazione, ma vorrebbero usufruire degli aiuti. La comunicazione della diagnosi coinvolge pertanto due dimensioni fondamentali per la vita della persona con DSA: da una parte vissuti e paure di discriminazione, dall’altra opportunità di accedere agli aiuti.

Anche per molti adulti il problema di comunicare di avere un DSA ai propri datori di lavoro o docenti universitari rimane un problema che non riescono a superare, perciò nel caso degli studenti di infermieristica preferiscono che sia l’università a fare da mediatore, informando lo staff docente prima del loro ingresso (Child and Langford, 2011).

Da notare d’altronde che una delle strategie in fase adulta che le persone dislessiche mettono in atto per recuperare l’autostima, individuata nelle storie di vita di McNulty (2003) è quella di parlare con altri della propria dislessia come catarsi di quanto vissuto e che pesa come un segreto.

Oga e Haron (2012) individuano nei partecipanti una selettività nella scelta di svelare la propria condizione, a seconda se viene richiesta o se importante; di non svelarla a chi potenzialmente in competizione e a persone non empatiche.

Nello studio di Alexander-Passe (2015 b) viene individuata come argomento tabù, paragonata all’omosessualità e messa al livello del ‘coming out’. I partecipanti temono la discriminazione lavorativa, nonostante esista una legge specifica: sia nell’accesso al lavoro, sia successivamente, se lo dicessero al datore di lavoro, secondo loro

rischierebbero di essere messi in esubero o di non ricevere la promozione attesa. Questo perché l'aspettativa di disinformazione circa la loro condizione crea un vuoto per cui le persone con dislessia scelgono di non comunicare la dislessia: secondo l'autore non si capisce a questo punto se si tratti di uno stigma o semplicemente di mancanza di informazione. I soggetti intervistati pensano che manchi un giusto accompagnamento nello spiegare ai colleghi del DSA.

A tal proposito Evans (2015) si interroga sul dibattito critico in tema di disclosure, nell'ambito infermieristico, ma con considerazioni valide in senso lato. Dalla sua disamina della letteratura emerge che evitare di svelare il proprio DSA si lega alla paura dello stigma sociale, ma anche per un'internalizzazione del concetto di minorità associato alla dislessia ('essere stupidi') da parte della persona con DSA stessa: si genera così un auto-stigma; secondariamente, tale evitamento ha a che fare con precedenti esperienze negative; inoltre, emerge il fatto che docenti o personale considerino il supporto alla dislessia e la dislessia stessa come permanenti e senza possibilità di sviluppo, facendo perciò riferimento al modello medico di disabilità, che vede il DSA come un problema dell'individuo; ancora, le persone dislessiche pensano che il DSA non possa essere capito dai pari che in alcune occasioni considerano ingiusti ed eccessivamente facilitanti i supporti necessari per il DSA: infine le persone con dislessia possono temere lo stigma di essere considerati inferiori, stupidi, diversi dagli altri (Evans, 2015).

### ***L'esperienza scolastica***

I vissuti di bambini della scuola primaria durante interventi di tutoraggio esterni (non sempre personalizzati e di livello adeguato al bambino, talvolta proposti da personale non specializzato) vedono da una parte, in alcuni soggetti, un'aumentata sicurezza in sé e autostima per i miglioramenti riportati; dall'altra, riportano effetti sull'identità, poiché queste pratiche mettono in evidenza che il soggetto fuoriesce dalla classe come singolo portatore di bisogno, sottolineandone la diversità; a questo si aggiungono la sensazione di mancare dalla classe e vissuti di marginalizzazione (Anderson, 2009). Inoltre, come anticipato, non sempre questi gruppi "di livello" sono adeguati al livello utile al bambino, che perciò può trovarsi ad affrontare compiti troppo complessi (Anderson, 2009) o

troppo semplici (Anderson, 2009; Gibson & Kendall, 2010): situazione che porta alla rassegnazione, impatta sull'autostima e sulla motivazione (Gibson & Kendall, 2010).

Le esperienze scolastiche nella Scuola Primaria sono per alcuni soggetti positive, per altri negative; entrambi i gruppi ricordano singoli insegnanti in maniera sia positiva che negativa; alcuni ricordano lo spostamento dalla scuola 'normale' a quella speciale come positivo o ambivalente. Le correlazioni quantitative svolte nello studio di Hellendoorn (2000) evidenziano come esperienze di scuola primaria positive si correlino con una miglior accettazione del DSA. Le esperienze scolastiche nella scuola secondaria e nel mondo del lavoro sono positive solo per un caso; in generale sono ambivalenti o negative, poiché sembra esserci meno comprensione e aiuto; nel mondo del lavoro le persone con dislessia si sentono più riconosciute per i loro punti di debolezza che non per i loro punti di forza.

Anche altri autori individuano che nella vita universitaria gli studenti con DSA sono soggetti a misconoscimento da parte degli altri (punizioni, situazioni imbarazzanti, scetticismo, critiche) (Oga & Haron, 2012), a critiche inaccettabili ricevute dallo staff docente, ignaro della diagnosi, per aspetti pratici come la scrittura (Morris and Turnbull, 2006); provano un senso di disadattamento, di non appartenere agli spazi accademici, si sentono diversi e 'di meno' rispetto agli altri (Cameron, 2016).

Vengono individuate caratteristiche differenti nei vissuti dei diversi gradi di scolarità: la scuola primaria viene vissuta come "una battaglia emozionale", non per quanto riguarda l'apprendimento, ma per la dimensione emotiva: la scuola è assimilata a una prigione, ricorre il desiderio di nascondersi, la vergogna davanti ai compagni, l'incomprensione da parte dell'insegnante. Nella scuola Secondaria di Secondo Grado i soggetti iniziano a rilassarsi: si sentono più abili, più consapevoli, più riconosciuti da pari e insegnanti, e i successi accademici sono i momenti più apprezzati di questa fase scolastica. Emerge un atteggiamento di resilienza che si sta costruendo, assieme alla self advocacy, il pensiero di avere l'opportunità di realizzarsi, anche grazie al confronto con il gruppo di confronto per DSA di cui gli adolescenti intervistati fanno parte (Rosetti & Henderson, 2013).

Anche Ingesson (2007) conferma che il benessere nella scuola primaria è molto basso, tende addirittura a peggiorare in diverse discipline nella scuola classe di scuola Secondaria di Primo Grado; da qui in poi, invece, tende progressivamente a migliorare.

Questo viene spiegato dai partecipanti con la consapevolezza, durante la scuola primaria e secondaria di primo grado, che ci fosse qualcosa di sbagliato in loro, che non riuscivano a capire o si sentissero stupidi. Inoltre, chi ha già terminato la scuola ha migliori aspettative per il futuro di chi ancora va a scuola, che per molti viene vista come un 'prolungato tormento'; chi è uscito dalla scuola non avrebbe mai immaginato un tale miglioramento di vita una volta fuori (Ingesson, 2007).

Secondo l'analisi narrativa svolta nello studio di McNulty (2003), nella fase di esposizione della storia, un tema ricorrente è relativo a 'fallimenti, fraintendimenti, traumi': esso attraversa tutta la scolarità primaria e secondaria. Vengono riportate difficoltà inspiegabili, fallimenti, spesso incomprensioni, che mettono in dubbio intelligenza e motivazione. In alcune situazioni, definite 'traumatiche' o 'incubi', vengono riferiti fallimenti in pubblico: tipica l'esperienza di lettura ad alta voce, definita 'trauma', che genera vergogna, umiliazione: le persone si sentono giudicate pigri e stupidi. La narrazione è caratterizzata da un 'subplot antagonista', di cui fanno parte esperienze di incomprensione, attacchi all'autostima e intelligenza della persona; e un 'subplot dell'assenza', che evidenzia la mancanza di altri che capissero o accettassero la natura del DSA, situazione che porta a solitudine, isolamento e vergogna. L' 'epilogo' viene denominato 'integrare le esperienze emotive nella vita adulta': anche nella vita adulta infatti si osserva bassa autostima, senso di insicurezza, soprattutto nei confronti del lavoro, ma anche alle relazioni. Tali emozioni sorprendono chi li circonda e sembrano discrepanti dalla competenza lavorativa che si osserva (McNulty, 2003).

### ***Le esperienze sociali: sentirsi diversi***

Circa il 50% dei ragazzi con DSA presenta problemi sociali. Da una parte c'è una dimensione di incomprensione da parte degli altri ('C'era qualcosa di invisibile e incomprensibile agli altri, perciò come potevano capirmi?') (Hellendoorn, 2000), dall'altra il 'sentirsi diversi'.

Anche in età universitaria, l'isolamento e la percezione di diversità dagli altri è dominante e si pensa di essere gli 'unici' in quel contesto ('pensavo di essere l'unico dislessico a frequentare medicina' p. 225, Shaw & Anderson, 2018), dall'altra vi è il sentirsi "di meno" (Cameron, 2016) ('sentivo come se il mio cervello non era così buono

come quello degli altri', 'so che non è una disabilità ma io la sentivo come una malattia') (Shaw & Anderson, 2018 p.226).

Ci si sente diversi, stupidi, incompresi. Per Evans (2014) 'essere stupidi' ed 'essere incompresi' sono due temi emergenti. Si viene considerati stupidi, oppure ci si sente stupidi, anche se al tempo stesso, per alcuni, la diagnosi ha la funzione di assicurare che non si tratti di un problema di scarsa intelligenza. Ci si sente incompresi anche in connessione a incidenti negativi che mettono in discussione le proprie possibilità di autorealizzazione finale (la possibilità di diventare infermieri): si viene criticati e messi in discussione esplicitamente da adulti e insegnanti, si vive la dimensione sociale dell'essere percepiti diversi dagli altri, si cerca di evitare di essere visti diversamente, ad esempio evitando la disclosure nei confronti dello staff (Evans, 2014).

Anche se la dislessia fornisce abilità uniche, fa sentire diversi, perché influenza la vita quotidiana. Gli intervistati ritengono che 'il mondo è ingiusto verso la dislessia', facendo perciò riferimento alla dislessia in termini di costruzione sociale (Alexander-Passe, 2015 b) o di un disturbo creato dal sistema di istruzione' (Gibson & Kendall, 2010), che si sperimenta solo in ambito scolastico.

Vi sono alcune ricerche che collegano dislessia e rischio di subire bullismo. Ingesson (2007) rileva che circa un terzo dei suoi 75 partecipanti adolescenti o giovani adulti è stato preso in giro o oggetto di bullismo (contro il circa 10% del resto della popolazione scolastica). Si nota in questo senso una stretta correlazione tra il bullismo e la sensazione che la dislessia abbia influito sulla bassa autostima e sulle relazioni con i pari. In generale però, in questo studio, la maggior parte del campione non ha percepito difficoltà sociali, anzi la dimensione sociale (la ricreazione, il gioco con i compagni) li ha sostenuti nel frequentare più volentieri la scuola (Ingesson, 2007).

Vi sono però anche situazioni in cui si percepisce riconoscimento e tranquillità a scuola perché non ci si sente soli: in questo senso le classi speciali che molti ragazzi in molti Paesi frequentano per alcuni sembrano avere questo aspetto positivo, così come i gruppi di sostegno per ragazzi con DSA cui i ragazzi intervistati appartengono (Rosetti & Henderson, 2013). Anche avere relazioni con adulti, in particolare con insegnanti con DSA, è importante perché li fa sentire capiti.

## **Emozioni e DSA**

Come possibile capire dalla precedente trattazione, dal punto di vista emotivo il soggetto con DSA vive sfide impegnative.

McNulty (2003) individua tra i temi emergenti 'il trauma del DSA e il bisogno di supporto': incomprensioni e occasioni reiterate di sperimentare senso di colpa, incapacità, vergogna, incide su elementi fondamentali della strutturazione del sé. Vi sono anche reazioni di negazione ed evitamento (McNulty 2003).

Per la maggior parte gli adolescenti intervistati riferiscono reazioni ed 'emozioni internalizzanti', ossia emozioni nei quali il bambino si rivolge su se stesso, senza indirizzare sugli altri, come ansia, fobia scolare, depressione, più che esternalizzanti, ossia comportamenti diretti all'esterno, come oppositività, iperattività (Leitão et al., 2017).

Sia gli studenti universitari che gli adulti intervistati riferiscono una gran quantità di emozioni negative: vergogna, frustrazione, paura di essere ridicolizzati e fallimento, stress, ansia da prestazione, abbandono del compito, depressione, ansia, senso di inferiorità (Oga e Haron, 2012; Morris and Turnbull, 2006; Hellendoorn, 2000).

Anche i giovani medici con dislessia, parlando dei propri anni di studio universitario, hanno vissuto sensazioni di isolamento ('pensavo di essere l'unico dislessico a frequentare medicina' p. 225, Shaw & Anderson, 2018), di diversità in senso negativo ('sentivo come se il mio cervello non era così buono come quello degli altri', 'so che non è una disabilità ma io la sentivo come una malattia' p.226, Shaw & Anderson, 2018), alcuni si sono sentiti 'senza aiuto e senza speranza', sviluppando un'immagine di sé in generale negativa (Shaw & Anderson, 2018).

Ogni persona con dislessia è diversa, definisce diversamente il successo, ha abilità diverse e un atteggiamento diverso di fronte alla vita. Nello studio considerato (Alexander-Passe, 2015 a) sono in maggioranza i maschi a sentirsi inadeguati, esclusi dai pari, frustrati, ad avere sperimentato senso di colpa. La maggioranza del campione di dislessici adulti intervistati, comprendente anche soggetti con sintomatologia depressiva, si sente di successo; da notare che sono più soggetti con depressione che gli altri a

sentirsi di successo e che pertanto sia fondamentale sottolineare la diversità di reazioni e atteggiamenti di ogni persona (Alexander-Passe, 2015 a).

Nello studio quantitativo su 75 adolescenti e giovani adulti svedesi, Ingesson (2007) rileva che secondo il 40% dei partecipanti la dislessia ha impattato negativamente sulla propria autostima e sulle aspettative per il futuro.

Il senso di autoefficacia positiva deriva dal successo in ciò che si realizza, non dalle abilità possedute, come emerge dai giovani adulti che studiano indirizzi artistici a livello universitario. In questo senso l'arte come occasione di successo costituisce un'esperienza 'riparativa' che si estende poi alla sicurezza e autostima generale (Bacon and Bennet, 2013). Sembra perciò agire come una nicchia che estende poi il suo potere a tutta la persona, portando poi a una vera 'compensazione' (McNulty, 2003).

Solo in alcuni casi vengono anche riferite sensazioni positive, quando si è in grado di affrontare le difficoltà (Oga e Haron, 2012); si osserva un atteggiamento di resilienza in costruzione, assieme alla self advocacy e al pensare di avere l'opportunità di realizzarsi (Rosetti & Henderson, 2013); un'attivazione e ristrutturazione positiva della propria identità che comprenda la dislessia (Armstrong and Humphrey, 2008).

## ***Affrontare le difficoltà: strategie personali e del contesto***

### ***Supporti sociali***

Molti studi (15) individuano come centrale nei vissuti di DSA il tema dei supporti da parte della famiglia, degli insegnanti e dei pari. McNulty (2003) individua nelle storie di vita dei suoi intervistati dei 'subplot affermativi' nei quali si evidenzia come vi siano esperienze e persone facilitatori di adattamento, che incidono anche sull'autostima.

### ***Il supporto dei genitori***

Emerge, praticamente da tutti i quindici studi che ne parlano, che il supporto dei genitori è stato fondamentale e favorevole per le persone con dislessia. Sono i genitori spesso i primi ad attivarsi in un percorso che porta poi alla diagnosi, che perseguono il benessere del ragazzo anche successivamente al periodo scolastico (Hellendoorn, 2000); i genitori

possono offrire un supporto concreto al ragazzo, ad esempio per la lettura di testi (Bacon & Bennet, 2013; Pino & Mortari, 2014), oppure, specie la madre, un lavoro simile a quello di un'insegnante specializzata per aiutare il ragazzo (Rosetti & Henderson, 2013); si preoccupano per salute mentale del ragazzo (Leitão et al., 2017); sono loro a incoraggiarli nella prosecuzione degli studi universitari (Bacon & Bennet, 2013).

In tutti gli studi considerati emerge solo una volta la figura dei siblings come altrettanto supportivi (Hellendoorn, 2000).

La famiglia supportiva è un predittore di adattamento adulto, sviluppo di strategie, benessere e del raggiungimento di un maggior livello istruzione (Hellendoorn, 2000), successo nel percorso scolastico (Brante, 2013).

Inoltre, l'impatto della dislessia sull'area emozionale e sociale porta a una maggior vulnerabilità della persona non solo in età scolastica, ma particolarmente in età giovanile successiva alla scuola: il supporto familiare risulta fondamentale in entrambe queste fasi (Nalavany and Caravan, 2011).

È fondamentale perciò, nelle conclusioni degli autori, che i genitori possano fornire questo 'holding environment', ossia un 'ambiente supportivo', anche in età giovanile per 'rendere normale' l'esperienza emozionale vissuta e proteggere i giovani adulti con dislessia da 'percezioni sociali negative di tipo pervasivo' (McNulty, 2003). Però, è anche utile guidare i genitori nel far sì che tale supporto emotivo non divenga invadente della progressiva indipendenza del giovane con DSA (Hellendoorn, 2000).

### *Il supporto da parte degli insegnanti*

Per quanto riguarda il supporto degli insegnanti, esso viene collegato all'importante tema delle 'risorse socio emozionali per il successo'. Anche se vi sono singole esperienze positive con singoli insegnanti, emergono fortemente gli atteggiamenti e le relazioni negative vissute (Claassens and Lessing, 2015).

Gibson & Kendall (2010) identificano ben due tematiche emergenti relative agli insegnanti. La prima è inerente a 'setting e pratiche di insegnamento differenziate', nelle quali si evidenzia come la dislessia divenga un 'disturbo creato dal sistema di istruzione' a causa di discriminazioni di insegnamento: ad esempio, stare in gruppi di livello 'bassi'



genera sentimenti di rassegnazione, impattando su autostima e motivazione; questo stesso tema viene approfondito nello studio di Anderson (2009) che analizza il vissuto di bambini di 10-11 anni di una scuola primaria, evidenziando i problemi associati al potenziamento esterno alla classe (il cosiddetto "withdrawal tuition"), spesso condotto in gruppi misti di bambini con DSA con bisogni di potenziamento della lettura e scrittura molto diversi tra loro e da insegnanti o assistenti di classe non specializzati. Questa situazione porta ricadute importanti sull'identità del bambino, poiché evidenzia davanti alla classe il bisogno del singolo, la sua diversità, già nel momento in cui esce dalla classe e resta assente dalla lezione che i suoi compagni seguono e a cui manca. Tutto questo crea precoci vissuti di marginalizzazione, anche se in alcuni casi emergono anche benefici evidenti nel miglioramento del bambino, che sperimenta un'aumentata sicurezza in sé e maggior autostima (Anderson, 2009).

Il secondo tema emergente da Gibson & Kendall (2010) viene definito 'atteggiamenti degli insegnanti e diagnosi': gli intervistati ritengono che insegnanti abbiano aspettative nei confronti dei ragazzi con diagnosi di DSA, siano non supportivi, assumano atteggiamenti negativi e non applichino pratiche inclusive. L'atteggiamento negativo nei confronti del ragazzo viene visto in numerosi studi come un mancato supporto; gli insegnanti considerano il ragazzo 'pigro', non accorgendosi dello sforzo che compie (Bacon and Bennet, 2013). Ancora, gli intervistati pensano che gli insegnanti spesso non comprendono perché non sono informati sul DSA, avrebbero bisogno di maggiori informazioni (Child and Langford, 2011; Stampoltzis et al, 2015). Per i ragazzi è fondamentale sentirsi capiti, come avviene nella situazione in cui gli insegnanti sono anch'essi persone con DSA, situazione che si verifica però in un unico studio (Rosetti & Henderson, 2013).

Lo studio di Cornett-Devito and Worley (2002), interamente focalizzato sulla dimensione di competenza comunicativa percepita da studenti con DSA da parte dei loro insegnanti, evidenzia l'emergere di due atteggiamenti: gli 'istruttori-insegnanti comunicativamente competenti' mostrano volontà di provvedere a individualizzazioni che incontrino i bisogni speciali degli studenti; costruiscono una relazione e ascoltano empaticamente, stabilendo un rapporto personale 'come se fossi una persona normale'; dimostrano conoscenza circa il DSA e le misure opportune; sono attenti alle possibilità per assistere studenti con DSA;

si accorgono delle difficoltà e si confrontano con lo studente circa i metodi migliori da applicare nell'apprendimento e negli esami; sono disponibili ad incontrarsi al di fuori dall'aula. Gli 'istruttori-insegnanti comunicativamente incompetenti' mancano di conoscenze rispetto ai DSA e alle strategie adeguate; resistono attivamente all'applicazione di misure compensative considerandole trattamenti speciali; non capiscono le disabilità "invisibili" allo stesso modo di quelle visibili; permangono in stili di insegnamento rigidi; ritengono le abilità di letto-scrittura come fondamentali per riuscire in ambito universitario; infine, non rispettano la privacy degli studenti non dedicando loro spazi e tempi specifici, ma parlando loro in prossimità di altri studenti (Cornett-Devito and Worley, 2002).

Anche nello studio di Blackman (2011), con adolescenti, si individuano gli elementi fondamentali nelle normali lezioni in classe perché l'atteggiamento e gli stili di insegnamento siano efficaci per gli studenti: gli insegnanti 'efficaci' comunicano le informazioni in maniera funzionale, ossia gestiscono l'ambiente di insegnamento e apprendimento in modo da supportare dimensioni affettive, cognitive e sociali, suscitano il pensiero degli studenti e costruiscono un senso di agency rispetto al pensiero e all'apprendimento. Nello specifico, le strategie di insegnamento che facilitano gli studenti dislessici intervistati sono quelle che usano la narrazione di esperienze personali, usano esempi, dimostrazioni pratiche, e che rendono divertente la lezione; è apprezzato l'insegnante in grado di capire e mettersi dalla parte degli studenti che devono apprendere; sono utili precisazioni e revisioni specifiche che sostengano la costruzione di competenze attraverso abilità dell'insegnante di revisione (ad esempio puntuali osservazioni nella correzione di un compito scritto). Sono riconosciuti validi stili di insegnamento che promuovano l'autonomia, non fornendo risposte, ma facendo condurre esperimenti, progetti, sessioni di domande e risposte guidate. Il terzo elemento emergente è la promozione del coinvolgimento degli studenti tramite drammatizzazione e teatro, storytelling, dimostrazioni. Lo studio conclude evidenziando che insegnare a chi è dislessico non deve necessariamente differenziare l'insegnamento (Blackman, 2011).

La revisione di letteratura di Pino e Mortari (2014) presenta altresì come tema emergente proprio l' 'interazione col corpo docente': gli elementi rilevati nei docenti sono relativi alla mancanza di consapevolezza della dislessia, alla passività in seguito alla

comunicazione dello studente circa la dislessia; sono scettici circa l'esistenza della dislessia e portatori di una serie di pregiudizi verso gli studenti dislessici, come l'accusa di essere pigri o di utilizzare la dislessia come scusa per essere facilitati; vedono lo studente 'inabile' alla carriera scolastica; ritengono sia ingiusto concedere alcune misure a questi studenti rispetto agli altri; non tengono inoltre in considerazione la dislessia nella valutazione, correggendo gli errori ortografici.

Sono apprezzati invece quei docenti che dimostrano conoscenza e consapevolezza della dislessia; disponibilità e volontà di rispondere ai bisogni e di sostenere il ragazzo; una dimensione relazionale caratterizzata da empatia, simpatia, fiducia e apertura. Gli stili di insegnamento ritenuti più efficaci hanno caratteristiche di interattività e partecipatività, comprendono esperienze pratiche, piuttosto che lezioni frontali, e adottano uno stile centrato sullo studente, ossia un stile non giudicante, che dà feedback, apprezza progressi, dà responsabilità; tra le caratteristiche utili, questi insegnanti permettono di spiegarsi a parole proprie e non secondo correttezza formale; usano presentazioni ricche di grafici e aspetti visivi ed esplicitano la struttura della lezione. Si tratta in definitiva, secondo gli autori, di far riferimento a un Universal Design for Learning, che struttura la lezione in modo che sia flessibile e adatta ai diversi bisogni.

### *Stili di insegnamento e difficoltà*

Un tema emergente in Alexander-Passe (2015 b) è che il DSA sia una costruzione sociale, una disabilità generata in ambito scolastico; infatti è una dimensione che i partecipanti percepiscono molto a scuola, una realtà rigida in cui bisogna leggere e scrivere, mentre nella vita adulta si ha più flessibilità e possibilità di affrontare le difficoltà date dalla dislessia in altro modo, ad esempio usando il computer.

Blackman (2009), che nei suoi due studi si occupa di adolescenti che frequentano la scuola Secondaria di Secondo Grado, rileva difficoltà percepite rispetto alla didattica che viene attuata, in particolare il massiccio uso di appunti, anche tramite dettatura, che rende complesso seguire lezioni e spiegazioni (Blackman, 2009). Chi ha una diagnosi di DSA fatica a utilizzare la scrittura rapida e automatizzata, nella memoria di lavoro, nell'elaborazione e selezione rapida di informazioni di tipo linguistico (PAARC 2011). Inoltre i ragazzi faticano a cogliere le relazioni complesse in quello che apprendono,

faticano a capire le motivazioni e concatenazioni e a seguire l'intero processo, perché reso poco prevedibile dalle modalità con le quali vengono condotte le lezioni.

Anche Cornett-Devito e Worley (2002) sottolineano stili di insegnamento rigidi degli insegnanti, non suscettibili di modificazione di fronte ai diversi bisogni dello studente; inoltre gli insegnanti danno per scontato e richiedono agli studenti abilità di letto-scrittura che ritengono imprescindibili per la riuscita negli studi universitari.

### *Strategie utili*

Vengono identificate anche una serie di misure e strategie che il contesto può mettere in atto per favorire le persone con DSA: avere tempi aggiuntivi per lo svolgimento delle attività viene rilevato da moltissimi come cruciale (Child and Langford, 2011); ma anche usare la videoregistrazione delle lezioni, avere a disposizione appunti di buona qualità, poter accedere a materiale di studio supplementare, usare i forum per domande e e-lesson, avvalersi del servizio di tutoraggio e di counseling, poter effettuare esami orali invece che scritti, incontrare una miglior preparazione dei docenti (Stampoltzis et al, 2015), affrontare esami scritti con scelte multiple o collegamenti (Shaw & Anderson, 2018).

Nella revisione di letteratura di Pino e Mortari (2014) troviamo alcune di queste misure, identificate dalla tematica emergente 'accessibilità e adattamento /compensazione'. Esse riguardano il tempo aggiuntivo, l'uso di computer, la possibilità di espandere o sostituire le prove scritte con quelle orali; per le spiegazioni, sono utili la registrazione delle lezioni, l'adattamento della velocità di presentazione delle informazioni e la possibilità di ricevere supporti per prendere appunti; utili strategie hanno a che fare anche con l'evitare di correggere e valutare errori di scrittura o grammaticali e concedere scadenze di consegne differite. Tuttavia, emerge anche che non sempre gli studenti sono consapevoli di avere diritto all'applicazione di tali misure; altri si aspettano che automaticamente vengano applicate; altri ancora provano a farne a meno per vedere come va senza aiuti, per evitare di svelare la propria diagnosi o per paura di discriminazioni (Pino e Mortari, 2014).

### *La funzione degli interventi specialistici*

Solo in uno studio viene fatto riferimento al ruolo di altri interventi specialistici (pedagogisti, psicologi, insegnanti speciali, logopedisti) come esperienze positive ma legate esclusivamente alla letto-scrittura, e non a un supporto più trasversale rispetto alle difficoltà incontrate (Hellendoorn, 2000).

### *Il supporto dei pari*

Il supporto dei pari per adolescenti e giovani adulti sembra essere fondamentale. E gli adolescenti con DSA sembrano soprattutto sentirne la mancanza.

Diversi studi riportano molte situazioni di isolamento sociale, percezione di esclusione, prese in giro (Bacon and Bennet, 2013; Gibson & Kendall, 2010), bullismo (Hellendoorn, 2000; Shaw & Anderson, 2018), boicottaggio (Shaw & Anderson, 2018). Questo avviene anche perché i ragazzi stessi percepiscono per primi la differenza, sia per il diverso trattamento da parte degli insegnanti, sia per via dei supporti utilizzati, sia perché 'C'era qualcosa di invisibile e incomprensibile agli altri, perciò come potevano capirmi?' (Hellendoorn, 2000). Anche nello studio di Blackman (2009) tra gli adolescenti c'è paura del confronto coi pari rispetto alle difficoltà.

Il supporto dei pari rientra in quel tema di "risorse socio emozionali per il successo" (Claassens and Lessing, 2015) fondamentale: in sua assenza i ragazzi si demotivano, hanno scarsa percezione di sé e di successo.

Alcuni individuano fondamentale lo scambio vissuto o il potenziale scambio con pari anch'essi con DSA: tale confronto consente il riconoscimento e la tranquillità di scoprire che non si è soli; gli adolescenti intervistati, che fanno parte di un gruppo di sostegno tra DSA, sostengono che in questa esperienza il DSA si trasforma da disabilità a qualcosa che fa scoprire punti di forza (Rosetti & Henderson, 2013). In questo senso alcuni vivono positivamente il contesto delle classi speciali (Rosetti & Henderson, 2013; Shaw & Anderson, 2018).

All'opposto, alcuni studenti universitari, che si sentivano gli unici a vivere la condizione di dislessia nel loro corso universitario, avrebbero desiderato avere altri nella stessa situazione con cui parlare, con cui confrontarsi (Shaw & Anderson, 2018)

Alcuni studi ipotizzano una scarsa percezione dei pari su come facilitare i compagni DSA (Blackman, 2009) perciò è fondamentale un'opera di sensibilizzazione e consapevolezza dei compagni rispetto ai diversi stili di apprendimento, in modo tale da aiutare a non considerare i ragazzi con DSA "altri" (Rosenthal, 2001), così come da creare, specie in momenti critici come la diagnosi, occasioni e gruppi di scambio e confronto tra pari con DSA (Rosetti & Henderson, 2013).

Anche un altro studio (Vogel et al., 2007) rileva la difficoltà da parte dei pari senza DSA di interagire adeguatamente per mancata competenza/conoscenza delle specifiche difficoltà portate dal DSA. gli autori concludono ribadendo la necessità di un training specifico circa il DSA per i tutor e per lo sviluppo di una maggiore self-advocacy da parte degli studenti con DSA, che consenta loro di esprimere i propri bisogni.

### ***Strategie personali***

Le strategie personali sono spesso citate da quelle persone con DSA che decidono di non rivelare né ai pari, né a insegnanti o datori di lavoro, la propria diagnosi. Ma sono anche strategie sviluppate in maniera proattiva da coloro che operano una ristrutturazione positiva nei riguardi del DSA all'interno della propria identità (Armstrong and Humphrey, 2008). Vengono rilevate in 9 degli studi coinvolti, e in ampia parte anche nella revisione di Pino e Mortari (2014), che prevedevano nella domanda di ricerca uno sguardo più specifico sulla dimensione strategica. Non vengono invece rilevate in nessuno degli studi con adolescenti, ma questo dato può essere anche spiegato facendo riferimento alle specifiche domande di ricerca. Complessivamente è possibile ricostruire un'ampia gamma di strategie utilizzate dai soggetti per far fronte alle sfide poste dal DSA.

Oga e Haron (2012) rilevano una serie di strategie variegata assunte dagli adolescenti con DSA: atteggiamenti di accettazione e ottimismo, evitamento, strategie 'improvvisate', lavoro per la compensazione delle aree di difficoltà con aree di competenza.

Gli studenti universitari asseriscono di necessitare di tempi maggiori, non sempre tollerati e concessi negli esami e attività, e di impiegare maggior tempo e sforzo e nello studio personale (Morris and Turnbull, 2006); creano i propri appunti o mappe dai materiali del corso; altri rileggono, riscrivono più volte e ripetono; altri ancora studiano

libri extracurricolari, approfondendo propri argomenti di interesse; ritengono che lo studio in gruppo e peer tutoring sia molto utile, ma difficilmente lo mettono effettivamente in pratica (Stampoltzis et al, 2015); gli adulti coinvolti in uno studio olandese (Hellendoorn, 2000) utilizzano il computer, si avvalgono del supporto di altri per il controllo di testi scritti o usano l'autoverifica, pensano che l'apertura agli altri possa aiutarli. Ci sono poi una serie di strategie di livello pratico e compensativo delle specifiche fatiche incontrate dagli studenti universitari di infermieristica nella pratica clinica: essi utilizzano il registratore per far fronte a problemi di memoria; lo strumento specifico per il calcolo delle quantità di medicinali, strategie di categorizzazione linguistica, non sempre appropriate, per la memorizzazione di farmaci e nomi (Morris and Turnbull, 2006).

Come detto, un'ampia parte della revisione di letteratura di Pino & Mortari (2014) è dedicata alla dimensione strategica. Gli autori individuano due aree tematiche, 'strategie degli studenti' è uso di tecnologie assistive e ICT'. Per quanto riguarda le strategie degli studenti, esse sono suddivise in 'abilità di studio', 'strategie compensative', 'aiuto da amici e famiglia' 'abilità metacognitive e metaaffettive'. Le 'abilità di studio' messe in atto sono: lettura lenta e silenziosa; uso di parole chiave; sottolineare o copiare frasi rilevanti dai libri; uso di formati multipli per la lettura e lo studio (audio e visuale); uso di tecniche visive di supporto alla memoria (mappe, colori); tecniche orali (rielaborare oralmente con qualcuno, invece che prendere appunti); uso di uno stile di scrittura chiaro. Le 'strategie compensative' riguardano il poter ricevere in anticipo alle lezioni e stampare presentazioni per prendere appunti, senza spostare attenzione da lavagna a foglio; ricevere note/appunti dagli insegnanti; registrare le lezioni. Per quanto riguarda la 'richiesta di supporto ad amici e familiari' si fa riferimento all'aspetto della scrittura, in particolare alla revisione ed editing di testi, scrittura di appunti o integrazione di appunti con altri. Le 'abilità metacognitive' fanno riferimento a strategie di autorganizzazione, come planning organizzativi-temporali, scalette per la scrittura, mentre le 'abilità metaaffettive' comprendono la creazione di una zona confortevole dove studiare, con riduzione attiva delle occasioni di distrazione; la ripetizione; la consapevolezza che il proprio interesse in una disciplina influenza notevolmente il successo nell'apprendimento o meno (Pino e Mortari, 2014). Nell'area metacognitiva e metaaffettiva sembra collocarsi anche quanto emerge da una ricerca con studenti universitari, che necessitano della

presenza di voci interne come costante sforzo di automonitoraggio di fronte alle situazioni di apprendimento che li mettono in difficoltà, sia concretamente che emotivamente (Cameron, 2016).

Il tema relativo alle tecnologie assistive (AT) e ICT emerge quasi esclusivamente nella review di Pino e Mortari (2014), mentre l'uso del computer viene citato tangenzialmente in un paio di altri studi. Le tecnologie utilizzate sono l'uso del computer per la scrittura, pur rilevando i limiti dei correttori automatici; il riconoscimento vocale per la dettatura e il registratore per le lezioni (questo funziona solo per alcuni, perché altri evidenziano il problema di non avere tempo per riascoltarle). L'uso di AT e ICT consente perciò, secondo gli autori (Pino e Mortari, 2014), il controllo sul processo di apprendimento, rallentando il flusso e la struttura delle informazioni: le persone con DSA che le utilizzano riescono a seguire durante la lettura di un testo, ad andare al proprio ritmo (gli strumenti consentono di fermarsi e rileggere); gli studenti con DSA possono consultare materiali e testi on line più sintetici; redigere mappe è un modo attivo per apprendere; modalità visuali e memoria uditiva utilizzate maggiormente favoriscono l'apprendimento, così come le possibilità di modificazione del carattere (colore, grandezza e font dei testi) consente una maggior rapidità di lettura. Avere il controllo del processo di apprendimento produce inoltre maggior fiducia in se stessi e ha un impatto positivo sull'immagine di sé, punti di forza, autoefficacia (Pino e Mortari, 2014).

Tuttavia vengono rilevate anche strategie di evitamento dovute a reiterati fallimenti e incomprensioni da parte di docenti e pari. Il senso di colpa genera reazioni di negazione ed evitamento (McNulty, 2003; Hellendoorn, 2000; Morris and Turnbull, 2006); altri studenti, quando non riescono, tendono a compensare con lo sforzo eccessivo, o rischiano di andare nel panico (Morris and Turnbull, 2006). Le strategie di evitamento nella dimensione prospettica delle scelte di studio e professionali si traduce in scelte al ribasso: nella scelta della parte terminale della scuola secondaria, sono condizionati dal pregiudizio degli insegnanti, a causa bassi livelli raggiunti in lingue e scienze, a orientarsi verso un avviamento professionale (Gibson & Kendall, 2010); in ambito lavorativo gli stessi adulti dislessici evitano di puntare a posizioni più avanzate (Bell, 2010). In altre situazioni bisognerebbe capire il giusto equilibrio tra puntare al ribasso ed essere consapevoli delle proprie caratteristiche, potenzialità e punti di debolezza: in Morris and



Turnbull (2006) alcuni allievi infermieri asseriscono che sarebbe preferibile lavorare in emergenza, per evitare problemi di memoria o, al contrario, in luoghi tranquilli per evitare di enfatizzare proprie difficoltà (Morris and Turnbull, 2006). Probabilmente nessuna delle due scelte è vera per tutti e in assoluto, e dovrebbe essere svolto un lavoro di promozione di consapevolezza e attenta valutazione con orientatori e professionisti del settore per compensare le difficoltà che i futuri infermieri sperimentano, valutando non solo limiti e punti di forza dei lavoratori con DSA, ma anche performance e benessere personale e professionale raggiungibili.

*Includere il DSA nella propria identità: il concetto di nicchia e di ristrutturazione positiva*

Nella trattazione di McNulty (2003) assume importanza il concetto di 'nicchia'.

Nell'analisi delle narrazioni delle storie di vita di cui si occupa, egli evidenzia dei subplot alternativi che coinvolgono esperienze e persone in aree non inficiate dal DSA, situazioni che consentono di mantenere l'autostima delle persone con DSA a un buon livello.

Evidenzia perciò l'importanza, per favorire l'adattamento generale, di trovare una nicchia, che può essere costituita da attività alternative che possono ridurre o distogliere l'attenzione dagli sforzi per affrontare le difficoltà scolastiche, consentendo una miglior compensazione e preservando l'autostima. Genitori e professionisti dovrebbero perciò guidare i ragazzi alla ricerca di possibili nicchie (McNulty, 2003).

Un'altra tematica che emerge nel momento di 'risoluzione' delle storie di vita sono 'i quattro modi di vita adulta', che riguardano le strategie personali adottate: ci sono le 'compensazioni incerte', che permangono nel lavoro e nella vita adulta, per cui le difficoltà a svolgere i compiti, analogamente a quanto avveniva nel periodo scolastico, incidono sull'autostima e sull'insicurezza. Vi sono poi le 'compensazioni alternative', che coinvolgono il successo in una nicchia non influenzata negativamente dagli effetti del DSA, cosa che determina sicurezza e autostima solo in quell'area di esperienza, anche se più in generale le persone che operano questo tipo di compensazione tendono a non affrontare le sfide e la stima della propria intelligenza rimane intaccata da storie scolastiche di fallimento. Una terza strategia è la 'sovracompensazione talentuosa', ossia vi è la scoperta di una nicchia di eccellenza, per cui la passata insicurezza motiva la sovracompensazione e la ricerca di successo in situazioni specifiche. Vi è infine la

‘compensazione’, definita come graduale successo e adattamento progressivo anche negli ambiti in cui si prova maggior difficoltà, a seconda del livello intellettuale e studi compiuti, che si accompagna a un atteggiamento positivo e senso di padronanza. Tuttavia un tema fondamentale rimane il ‘continuo bisogno di supporto nella vita adulta di adulti con DSA’, che continuano a sperimentare senso di insicurezza, poiché i ‘pattern funzionali di compensazione’ sovraccaricati rischiano di perdersi nei vari cambiamenti, rendendo la persona più vulnerabile rispetto ai pari (McNulty, 2003).

Vengono inoltre individuate altre strategie attive che gli adulti con DSA mettono in atto per recuperare l’autostima: da una parte vi è la già citata strategia del parlare con altri come catarsi; dall’altra vi è anche il riconoscere quanto si è stati capaci di realizzare o raggiungere; il ‘guardare al DSA come a una serie di differenze di apprendimento, come risultato di punti di forza unici e come apprezzamento per la diversità, adattamento e autostima’ (McNulty, 2003); vi sono pensieri e fantasie su ostacoli affrontati nel passato e il ricordo degli alleati, per affermare emozioni positive e disperdere quelle negative circa i traumi e incomprensioni vissuti nell’esperienza scolastica; infine anche l’essere genitori di un figlio con DSA diviene un’occasione per rivedere la propria esperienza come utile per facilitare l’adattamento del bambino (McNulty, 2003).

McNulty (2003) ritiene che una tema fondamentale sia il ‘bisogno di attenzione alla compensazione funzionale e psicologica’, ossia una necessaria attenzione alle difficoltà, ai conflitti, alle potenzialità delle persone, nonché al loro modo di adattamento, anche insegnando la self-advocacy ed evitando che il DSA rimanga qualcosa da mantenere nascosto. Emerge perciò l’importanza di avere genitori e professionisti attenti e che sostengano anche dal punto di vista emotivo.

Anche Armstrong and Humphrey (2008) individuano un tema analogo a quello della nicchia: ‘investire nelle alternative’, ossia in attività non influenzate dal DSA. È considerata una delle strategie fondamentali per mantenere l’autostima e il benessere. Per molti in questo studio si tratta della musica. Nel momento in cui la nicchia funziona e si va verso una ‘compensazione’, l’individuo si vede diversamente: la dislessia diventa una caratteristica che viene integrata nel sé (Evans, 2014). Lo studio con studenti di materie artistiche (Bacon and Bennet, 2013) conferma questa dimensione in quanto i partecipanti individuano la passione per l’arte come un elemento trasformativo, la

pratica artistica, scelta per passione o per mancanza di alternative, non è influenzata dal DSA, arriva a fare sperimentare un'autoefficacia positiva derivata dal successo in ciò che si realizza, non da abilità, fino a costituire un'identità artistica che include la dislessia (parlano di sé come 'identità di artisti dislessici'). Gli studenti vedono la conquista della dislessia come una parte di sé, non provano risentimento, si potrebbe dire che sono portatori di una sorta di 'orgoglio dislessico' (Burden, cit. in Bacon and Bennet, 2013, p.29), visto che non desidererebbero essere 'in nessun altro modo' (Bacon and Bennet, 2013, p.29).

Questo è percepito in modi diversi dai partecipanti: da una parte alcuni ritengono la dislessia parte della loro personalità, qualcosa che rende la vita più dura ma conduce a compensare tramite i punti di forza; d'altra parte altri pensano invece che sia una caratteristica distintiva che non influenza le proprie abilità e performance, che punti di forza e di debolezza facciano parte della persona, non della dislessia (Shaw & Anderson, 2018).

Secondo quanto emerge dallo studio di Evans (2014) gli intervistati possono essere raggruppati in base al loro 'posizionamento dell'identità dislessica' attorno a tre 'poli': accettazione, resistenza e coinvolgimento passivo: coloro che 'accettano' il DSA, lo comunicano a tutti, sono organizzati, accedono ai supporti, fanno sforzi proattivi per affrontare le sfide della dislessia. Chi oppone 'resistenza' cerca di evitare l'argomento, di allontanarsi, in vari modi, dall'essere identificato o sentirsi dislessico ('io non mi identificherei come dislessico, non lo direi; ritengo solo che l'apprendimento per me sia una sfida, sia difficile' (p.365, Evans, 2014). Chi opera un 'coinvolgimento passivo' è trattenuto nel comunicare il proprio DSA, ma evidenzia quotidianamente le difficoltà incontrate allo staff docente. Ognuno non si trova esattamente su un polo, ma è un misto tra i tre e magari si modifica in momenti diversi della vita, è una situazione dinamica.

Armstrong and Humphrey (2008) identificano invece un 'modello di resistenza-accomodamento' rispetto alla diagnosi: si tratta di un continuum, dinamico e flessibile, tra l'atteggiamento di resistenza e quello di accomodamento, per cui lo stesso individuo porta alcuni elementi dell'uno e dell'altro, magari in fasi diverse. La resistenza è concepita come la 'scarsa volontà o difficoltà ad accettare e integrare lo status di dislessia nella nozione individuale di sé' (p. 98, Armstrong and Humphrey, 2008) per la

percezione dello stigma ad esso associato: 'è un adesivo da mettere sulle persone' 'io sono dislessico ma è solo un'etichetta. Io sono una persona' 'io non mi vedo come dislessico' (p. 98, Armstrong and Humphrey, 2008). Sono tutti atteggiamenti che hanno in comune una connotazione negativa di dislessia, assimilata all' 'essere stupidi'. Dall'altra parte assistiamo alla razionalizzazione/giustificazione, ossia al non impegnarsi per scelta in lettura e scrittura o in prestazioni accademiche: siccome non si riesce, si preserva l'autostima. C'è chi opera invece un'accomodazione, ovvero 'l'integrazione dello status individuale di dislessico nella sua nozione di sé [...] che contiene elementi positivi e negativi della dislessia e implicazioni per le ricadute/azioni future [...]: 'Io ho la dislessia. Questo significa che...' (p.98-99, Armstrong and Humphrey, 2008). La capacità di fare quest'operazione dinamica spostandosi dalla resistenza all'integrazione della dislessia nel sé è legata alla permeabilità del sé, diversa a seconda del momento in cui riceve la diagnosi (specie se mai diagnosticati o considerati dislessici in età scolare) e allo stile attributivo. Più si va avanti nell'adolescenza, in particolare dai 13-16 anni in poi, è più complesso integrare queste dimensioni (Armstrong and Humphrey, 2008). Armstrong and Humphrey (2008) sottolineano come questo 'modello resistenza-accomodamento' si diversifichi dal modello che individua nel contesto fattori di protezione e fattori di rischio (Riddick, cit. in Armstrong and Humphrey (2008), p.101), poiché si occupa in questo caso di come l'individuo stesso accomoda o resiste all'integrazione della dislessia nella struttura del sé. Il mancato accomodamento può essere a suo parere inserito tra i fattori di rischio, così come una diagnosi tardiva e il mancato supporto dei pari.

Come reazioni alla diagnosi di DSA, si assiste a suo parere a due reazioni complesse: una ristrutturazione negativa o una positiva. La 'ristrutturazione negativa' si osserva soprattutto in chi ottiene la diagnosi dopo i 13 anni: i soggetti non intraprendono azioni per affrontare le difficoltà comportate dalla dislessia, hanno un interesse limitato nel capire la dislessia, abbandonano eventualmente la scuola (Armstrong and Humphrey, 2008). Anche altri autori in precedenza avevano identificato meccanismi di negazione (denial), per cui si riconosce il problema ma minimizzandolo o attribuendo spiegazioni alternative, e rifiuto (disavowal), per cui il problema viene visto ma non concepito, è inaccettabile. Entrambi i meccanismi adottati avrebbero la funzione di proteggere dalla bassa autostima, legata ai fallimenti o alla paura/ o sentirsi pigro, stupido, ritardato (Siegel, 1996 cit. in McNulty, 2003, p. 364).

Invece chi opera una 'ristrutturazione positiva' ha ricevuto, nel suo studio, la diagnosi tra gli 8 e i 13 anni ed ha intrapreso azioni di aggiustamento; fa parte di questo processo anche il non voler essere considerati 'dislessici' ma 'avere la dislessia'. Il processo di ristrutturazione positiva attraversa quattro fasi, come in quello tipico della disabilità: il riconoscimento, poiché per molti ricevere un'etichetta che spieghi adeguatamente le difficoltà che incontrano è un momento fondamentale (Riddick, cit. in Armstrong and Humphrey, 2008, p.100), l'accettazione, la comprensione, la messa in atto di azioni e strategie per limitare gli effetti negativi dati dal mancato riconoscimento. Si è rilevato in studi longitudinali che adulti di successo (anche se è sempre soggettivo definire cosa significhi successo) con DSA hanno attraversato le quattro fasi (Gerber, cit. in Armstrong and Humphrey, 2008, p.100).

Anche Rosetti e Henderson (2013) osservano nei loro partecipanti, adolescenti, consapevolezza rispetto ai loro stili di apprendimento, resistenza di alcuni contro la definizione di DSA in termini convenzionali, capacità di prendersi carico di se stessi, promuoversi, difendersi tramite la self-advocacy, strumento cruciale nella cui competenza i partecipanti crescono nel tempo, consapevolmente, mostrando una internalizzazione della caratteristica di DSA nella loro identità, con i punti di forza relativi (Rosetti & Henderson, 2013).

## **Parte 2 La ricerca**

## Capitolo 4 Domanda di ricerca e metodologia

### Il gap di ricerca

Si nota, anche nel panorama italiano, uno sbilanciamento nell'attenzione che viene prestata da una parte alla pratica didattica, sia relativa all'uso di strumenti e compensazioni ad uso dello studente; sia rispetto alla complessa situazione di gestione e scelte da operare tramite il Piano Didattico Personalizzato (PdP), che rischia di divenire uno strumento sempre più burocratico che scarsamente coinvolge le famiglie ma soprattutto i ragazzi stessi nelle decisioni che li riguardano. Dall'altra parte la ricerca neuropsicologica si occupa di definire e osservare con sempre maggior precisione il deficit, i suoi predittori e correlati; di fornire criteri scientificamente affidabili per l'adeguata individuazione precoce tramite una diagnosi; si occupa di capire sempre meglio le caratteristiche di funzionamento (profili) e l'efficacia dei vari programmi di riabilitazione (Cornoldi, 2007; 2013; CC, 2007; Istituto Superiore Sanità, 2011).

Si evidenzia perciò, con l'analisi della letteratura condotta, la limitatezza di ricerche in questo ambito sia in ambito internazionale, sia in ambito italiano.

Entrambe queste prospettive però rischiano di perdere di vista, non solo nell'oggetto di ricerca, ma nell'applicazione empirica dei suoi risultati, la partecipazione attiva dei ragazzi. Si rischia perciò di formare e generare esperti (operatori, insegnanti, persino genitori) che consigliano e prevedono cosa possa essere meglio per i ragazzi. Si lavora "sulle loro teste", e si fa fatica ad ascoltarne la voce, anche perché i ragazzi vivono molto spesso situazioni di protratto insuccesso scolastico e sono scarsamente consapevoli delle proprie caratteristiche e dei propri bisogni.

Anche altri autori hanno evidenziato in passato il gap in questa linea di ricerca. Shah, Travers e Arnold (2004) sottolineano la mancanza di ricerche tramite storie di vita sull'esperienza dei discenti e sull'impatto che ha su successo e fallimento accademico.

Anche Goode (2007) evidenzia il bisogno di fare ricerca dalla 'prospettiva degli utenti [...] di accedere in modo etico e significativo alla voce degli studenti stessi'. Quicke (2003) e Bearne (2002) hanno evidenziato che, in merito all'apprendimento, bisognerebbe

ascoltare la voce degli studenti poiché è raro che agli studenti con DSA venga chiesta la loro visione; è infatti urgente che gli educatori ‘trovino modi per cercare queste voci silenziose perché possono insegnarci tanto sull’apprendimento e sui discenti stessi’ (Johnson cit. in SooHoo, 1993, p. 390). Gibson (2006), richiamandosi a Freire, suggerisce l’esistenza di una ‘cultura del silenzio’ in educazione, connessa al discorso sociale dominante. MacConville (2007) propone per la ricerca un approccio emancipativo, prevedendo ‘di stabilire una relazione con chi ha una disabilità, ascoltando le loro voci e perseguendo il sapere e competenze che emanano dalla ricerca per far migliorare la situazione’ (MacConville, 2007, p. 2).

Si nota inoltre che molti degli studi analizzati coinvolgono adulti con DSA che fanno riferimento retrospettivamente o indirettamente ai vissuti degli anni scolastici di adulti, mentre pochissimi studi si occupano di indagare e coinvolgere direttamente gli adolescenti.

## **Motivazioni della ricerca**

L’intenzione della presente ricerca è pertanto quella di spostare il focus di ricerca dagli interventi e dalle misure utili per accompagnare, in ambito scolastico ed extrascolastico, bambini e adolescenti con DSA a potenziare le proprie abilità, o a modificare e adattare il contesto circostante, all’indagine dei percorsi vissuti, delle percezioni, dei pensieri, delle scelte che un adolescente con DSA si trova a fare di fronte ai vari eventi che coinvolgono la sua condizione di DSA: il momento della diagnosi, la relazione con pari e adulti, le richieste scolastiche, la percezione di sé. Invece che osservare questa dimensione partendo dai comportamenti dei ragazzi e delle ragazze con DSA, operando sulla scia della psicologia cognitivista, si intende coinvolgere più direttamente la persona con DSA in termini di co-ricercatore, per capire come veda, viva, interpreti cognitivamente ed emotivamente questa realtà; ma anche come cerchi, intenzionalmente o meno, di farvi fronte, e come veda gli altri agire e interagire con i suoi vissuti e bisogni.

Sembra importante coinvolgere nella ricerca adolescenti, invece che adulti, per diverse questioni: vi sono innanzitutto pochi studi che se ne occupano. Inoltre, la ricostruzione da parte di un adulto, che non vive più all’interno del percorso scolastico, inevitabilmente vede un distanziamento e un’astrazione da una serie di aspetti propri



della materialità dell'esperienza educativa; ma anche una maggior distanza emotiva, oltre a una minor precisione nella ricostruzione di processi (ad esempio il metodo di studio, o processi attributivi) propri di una determinata fase di vita. Si ritiene perciò che gli adolescenti possano ricostruire con maggior precisione e profondità alcuni aspetti di interesse.

Inoltre si intende garantire la possibilità di indagare l'area dei vissuti del DSA in relazione al contesto educativo che sia contemporaneo e localizzato: innanzitutto nessuno studio italiano rilevato in quest'ambito si occupa di adolescenti; inoltre coinvolgere adolescenti con DSA in uno studio che ha inizio nel 2015 significa avere che i ragazzi hanno frequentato la scuola quasi esclusivamente in anni successivi all'approvazione della legge L170/2010 sulla dislessia e che ci siano buone probabilità che gli stessi ragazzi abbiano ricevuto una diagnosi di DSA dopo il 2007 -anno della prima Consensus Conference-

Ci sono anche delle ragioni di tipo etico e politico, nella prospettiva della self-advocacy e dei Disability Studies: come si è visto in precedenza, in Italia tradizionalmente i genitori per primi si sono fatti garanti e interpreti dei bisogni dei ragazzi con DSA a livello scolastico, sociale e politico; quotidianamente sono ancora i genitori che esprimono alla scuola i bisogni dei ragazzi, gli insegnanti che predispongono i piani personalizzati o interpretazioni, i clinici che fanno diagnosi che descrivono i ragazzi e definiscono il disturbo. Questo, oltre a generare delle criticità metodologiche rispetto ai reali bisogni e percezioni personali, sovrasta la possibilità dei ragazzi di divenire protagonisti attivi delle proprie scelte e di contribuire a guidare la ricerca, in maniera "clanicamente" attenta, verso i bisogni percepiti. La presente ricerca intende perciò restituire responsabilità e consapevolezza ai ragazzi, perché possano contribuire al miglioramento delle conoscenze sul DSA al tempo stesso scoprire la capacità e la volontà di partecipazione sociale e personale al proposito.

La presente ricerca intende inoltre collocarsi in una linea di ricerca tracciata a livello internazionale, per la quale esistono specifiche raccomandazioni di approfondimento.

## **Domanda di ricerca**

La domanda di ricerca si focalizza perciò sulla dimensione dei vissuti, in particolare sull'esperienza scolastica e sulla condizione di DSA, ma anche sulle relazioni con altri (adulti e pari) legati soprattutto al DSA ma non solo. A queste due dimensioni, si aggiunge l'attenzione a come gli adolescenti e il loro contesto agiscano/reagiscano, intenzionalmente o meno, rispetto alle sfide e alle complessità che incontrano.

La domanda di ricerca primaria è perciò: come gli adolescenti italiani con DSA vivono il DSA, in particolare nel contesto scolastico?

Si ritiene utile definire alcuni passaggi fondamentali per riuscire a rispondere a tale domanda (Smith et al., 2009). Si definiscono perciò alcune sotto-domande.

1. Come gli adolescenti descrivono la propria condizione di DSA?
2. Come vivono le relazioni con adulti e pari rispetto alla propria condizione di DSA?
3. Quali modalità gli adulti (in particolare genitori e insegnanti) mettono in atto nei diversi contesti per far fronte alle situazioni di apprendimento e di vita in cui si trova il figlio o il discente con DSA?
4. Quali modalità gli adolescenti con DSA mettono in atto nei diversi contesti per far fronte alle diverse situazioni di apprendimento, vita, relazioni?
5. Quali sono i principali fattori di protezione/facilitazione e di rischio/barriera nello sviluppo dell'esperienza scolastica e di vita di adolescenti con DSA?

## **Framework teorico e approccio di ricerca**

Il framework teorico scelto per la presente ricerca si basa sul paradigma fenomenologico interpretativista, e fa riferimento a un approccio socio-costruttivista ed ecologico. Si prende spunto da una questione del Panel di Aggiornamento della Consensus Conference italiano (2011), che invita a considerare il DSA come "specifica caratteristica di apprendimento" (PAARC, 2011, 21-22), per poter spostare poi, ulteriormente, il focus dalla "caratteristica" dell'individuo al contesto sociale (Dudley-Marling, 2004, Booth e Ainscow, 2015) in cui il DSA si manifesta.

Si intende far riferimento ai costrutti proposti dai disability studies (cfr. Medeghini, 2015; Medeghini et al., 2013; Goodley et al., 2018), quali il modello sociale della salute (Macdonald, 2009; Gibson & Kendall 2010), il concetto di stigmatizzazione (Goffman, 1963), il “gruppo sociale oppresso” (UPIAS 1976) mutuato dall’analisi socio-materialistica (McNulty, 2003).

Si intende dare spazio al punto di vista di chi “vive” il DSA, considerandolo come “soggetto” con cui svolgere la ricerca, secondo un approccio emico, per analizzare la realtà attraverso gli occhi di chi vi è coinvolto (Kottak, 2006; cfr. Corbetta, 1999; Schwartz e Jacobs, 1987). È anche in quest’ottica che ci si richiama ai Disability Studies in Education che cercano una cooperazione tra persone disabili e non disabili anche nell’ambito della ricerca, utilizzando modelli di tipo partecipativo che permettano di non considerare più, nello specifico, la persona con il DSA un “oggetto dell’indagine”, ma un co-ricercatore, attore del processo di ricerca, anche rispetto alla rilevanza della tematica trattata e all’utilizzo dei risultati di ricerca (D’Alessio, 2013).

Questo approccio alla ricerca porta a scegliere una metodologia di ricerca di tipo qualitativo, che si fonda su un concetto di scientificità diverso rispetto alla ricerca quantitativa, la quale si richiama, invece, a procedure di raccolta e analisi dei dati “perfette”, in quanto standardizzate e controllate fai sempre riferimento alle fonti. Le procedure “imperfette” della ricerca qualitativa intendono invece riuscire a conoscere il proprio oggetto di indagine con una maggior apertura (la ricerca qualitativa non sa quello che troverà: ha un’anima esplorativa); la validità dei risultati è garantita dalla riflessione sistematica effettuata da parte del ricercatore sui processi di raccolta dati e di analisi messi in atto e dall’uso della verificabilità intersoggettiva degli stessi processi di analisi e interpretazione (Sorzio, 2001). Per poter garantire la qualità della ricerca e una conoscenza approfondita del fenomeno indagato, è essenziale dare attenzione al processo di riflessione sistematica, da parte del ricercatore, e ad una documentazione trasparente di ogni fase di ricerca: non essendo il processo di ricerca sostenuto da strutture metodologiche predefinite, esso deve concretizzarsi in un lavoro critico riflessivo costante (Saiani e Mortari, 2013). In questo modo le teorie generate attraverso la ricerca qualitativa, anche se non possono avere un ‘valore extra contestuale’ rispetto

alla situazione indagata, hanno il valore di conoscerne profondamente le caratteristiche, senza ridurne la complessità (Saiani e Mortari, 2013, p. 54).

### **Metodologia di ricerca: Interpretative phenomenological analysis**

La metodologia prescelta per la raccolta e l'analisi dei dati si basa sull'Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), che fa riferimento alla fenomenologia ermeneutica, filone più sviluppato nell'ambito psicologico (Smith, 1995). In ambito pedagogico educativo è Piero Bertolini che in Italia contribuisce con la sua ricerca all'uso della prospettiva fenomenologica in educazione: il paradigma fenomenologico consente il superamento di istanze che puntano ad una scienza oggettivizzante e deterministica, che enunci leggi generali; pone invece al centro il soggetto, con la sua naturale capacità di intenzionare il mondo con propri significati (Bertolini e Caronia, 1992)

La fenomenologia intende proporsi come approccio rigoroso e credibile scientificamente. È rigorosa nei termini in cui il metodo è criticamente e specificatamente pensato e costruito, in itinere, per ogni ricerca che si affronta, non essendoci processi, strumenti, modalità metodologiche prestrutturate proprio per sua natura; si tratta perciò di un 'metodo a-metodico', non pianificabile né controllabile, ma trasparente, che esplicita ogni passaggio svolto nel farsi del suo percorso (Mortari, 2010).

La 'fenomenologia empirica' (Mortari, 2010) si occupa di cogliere l'essenza dei fenomeni, ossia quella serie di qualità essenziali che descrivono i fenomeni, caratterizzati da un'estrema variabilità, perciò è

una scienza di esperienza [...] interessata alle determinazioni secondarie e contingenti, quelle che si manifestano nel qui e ora [...] [la fenomenologia empirica non mira] alle essenze eidetiche [...] all'essenza delle cose in generale [...] al fenomeno in sé" (Mortari, 2010).

L'Interpretative phenomenological analysis, nata con il lavoro di Smith (1996, cit. in Smith et al, 2009), persegue una metodologia per l'indagine psicologica per percepire la dimensione esperienziale e qualitativa; le sue prime applicazioni riguardano l'ambito della psicologia della salute, della psicologia sociale ed educativa, della consulenza clinica e psicologica (Smith et al, 2009).

IPA è un approccio di ricerca qualitativo che si focalizza sulle interpretazioni che le persone attribuiscono alle proprie esperienze di vita.

Il ricercatore ha bisogno di accedere a racconti personali ricchi e dettagliati [...] da persone capaci e volenterose di offrirci una visione del fenomeno oggetto di indagine [...] [che] da soli non producono risultati dotati di senso (Smith et. Al, 2009, p. 40).

È caratterizzato, rispetto ad altri filoni fenomenologici, dai tre presupposti teorici fondanti della filosofia della conoscenza: la fenomenologia, l'ermeneutica e l'idiografia.

La dimensione fenomenologica dell'IPA guarda al filosofo Husserl, che invita a 'tornare alle cose in sé', ossia al 'contenuto esperienziale della coscienza' (Smith, 2009, p. 12)., invece che cercare categorie astratte in cui collocare l'esperienza (Smith et al., 2009). Si tratta perciò di un approccio filosofico per lo studio dell'esperienza. Il processo di significazione che le persone compiono su un'esperienza quotidiana, che diviene 'un'esperienza di vita' attraverso diversi livelli gerarchici, è l'oggetto di indagine di IPA.

Ciò che si presenta come un'unità nel flusso del tempo perché ha un significato unitario è la più piccola unità che chiamiamo esperienza. Ogni unità più estesa, composta di parti di vita, legate da un significato comune, è comunque un'esperienza anche quando le parti sono separate da interruzioni (Dilthey, 1976, p. 210)

L'esperienza quotidiana ordinaria diviene "un'esperienza" importante nel momento in cui la persona riflette sul significato di cosa è successo ed è coinvolto in quella che consideriamo 'cognizione calda' in cercare di darle un senso (Smith et al., 2009, p. 33).

il fenomeno oggetto di studio perciò non è il "dato" stesso proprio delle scienze empiriche, ma non è nemmeno un processo totalmente interiore del soggetto; è un'interpretazione che il soggetto in maniera personale dà del mondo, che può essere comunicabile e condivisa con altri (Sità, 2012).

[il fenomeno è] ciò che si produce nell'incontro tra la coscienza intenzionale del soggetto e il "dato" (Sità, 2012)

Per Husserl, dall'analisi attenta e rigorosa dell'esperienza umana è possibile individuare le qualità "essenziali", che caratterizzano un determinato fenomeno, trascendendo così le circostanze personali e peculiari, e divenendo un riferimento per altre esperienze simili. Bisogna evitare di 'ingabbiare' rapidamente in categorie pre-strutturate, secondo una 'naturale abitudine', e invece tendere a 'mettere tra parentesi' le nostre strutture interpretative date per scontato, immergersi nella percezione del mondo, approfondendo la dimensione particolare dell'esperienza, attivando un 'attitudine fenomenologica' che richiede una dimensione riflessiva. Il metodo che propone opera per 'riduzioni successive' per operare una 'riduzione eidetica', usando diverse lenti, prospettive, modi

di ragionare per affrontare gli stessi oggetti, e andare verso una 'riduzione trascendentale' (Husserl, 1927, cit in Smith et. Al, 2009).

La dimensione interpretativa su cui l'IPA si fonda presuppone che le persone attribuiscono continuamente significati all'esperienza e che tale processo di significazione si rifletta nei loro racconti. L'altro presupposto teoretico centrale di IPA ha a che fare con la dimensione l'ermeneutica, nata per l'interpretazione dei testi sacri e poi dei testi in genere, che indaga come interpretare l'intenzione dell'autore nascosta dietro le parole, e anche come collegare l'interpretazione di un testo al contesto in cui nasce. Il circolo ermeneutico coinvolge anche, tramite processi non lineari, ma iterativi, la relazione dinamica tra le parti e il tutto, tra il dettaglio e il generale. Si attiva inoltre nell'analisi un triplice processo interpretativo-ermeneutico: il partecipante interpreta la sua esperienza e la condivide con il ricercatore, che a sua volta interpreta il 'fenomeno' tramite i racconti dei partecipanti; e infine vi sarà un lettore o un fruitore finale, che interpreterà a sua volta i risultati della ricerca (Smith, 2009).

Il terzo aspetto teoretico coinvolto in IPA è la prospettiva idiografica che, in opposizione a quella nomotetica intesa a stabilire leggi generali applicabili a livello generalizzato alla popolazione, guarda all'analisi in profondità del particolare; perciò si occupa di come particolari fenomeni vengano interpretati da un determinato punto di vista, perciò da una ristretta popolazione appartenente a un particolare contesto. Dal punto di vista metodologico, IPA adotta quindi l'uso di piccoli gruppi di partecipanti con caratteristiche omogenee, selezionati intenzionalmente e contestualmente situati (Smith, 2009).

L'esperienza che si considera è perciò "incarnata" situata e guardata da una specifica prospettiva" (Smith et al., 2009, p. 29). L'analisi che viene condotta con IPA procede con un'approfondita analisi individuale, per poi operare confronti per individuare similarità ma anche differenze, convergenze e divergenze. Il movimento di analisi induttiva che IPA utilizza si sposta dal particolare e individuale ad aspetti più trasversali e comuni, ma sempre tenendo presente la specificità degli individui coinvolti.

La differenza e la varietà dell'esperienza umana può costituire un problema per lo studio scientifico, perché è difficilmente strutturabile e generalizzabile in griglie. Il paradigma ecologico invece pur garantendo la scientificità dei processi di ricerca nella sua "fedeltà al reale", intende dare valore all'unicità e singolarità (Mortari, 2010). Si tratta di una

ricerca che intende ‘cogliere la qualità del reale’ (Mortari, 2010, p. 6), in una realtà complessa, non semplificabile in dispositivi prestrutturati.

IPA riguarda l’analisi dettagliata dell’esperienza umana. E intende condurre questa analisi più in avanti possibile in modo che l’esperienza sia espressa nei suoi termini, piuttosto che secondo sistemi categoriale predefiniti (Smith et al., 2009, p. 32).

IPA punta ad esprimere il particolare esperienziale, a creare un corpus esperienziale che non si astragga dell’esperienza situata e incorporata dei suoi partecipanti. D’altronde non si esclude che la specificità dei casi idiograficamente analizzati tramite IPA possa comunque dialogare proficuamente e gettare luce sulla ricerca di tipo nomotetico (Smith et al., 2009).

L’intervista è lo strumento privilegiato da IPA per la raccolta dei dati di ricerca, come modalità di dialogo con l’esperienza dei partecipanti e co-costruzione dei loro vissuti. L’utilizzo di una serie di interviste con i diversi partecipanti coinvolti mette a disposizione ‘resoconti esperienziali’, considerati sia nel loro insieme (come ‘entità di una classe di oggetti’), che come singoli, cogliendo perciò sia una dimensione di generalità trasversale alle diverse esperienze, sia la peculiarità di ogni esperienza, la sua diversità da qualsiasi altra. IPA perciò, in quanto parte della ricerca fenomenologica, esplora e restituisce il fenomeno a diversi livelli: vi è un significato centrale, il core meaning (Mortari, cit. in Sità, 2012), raggiungibile tramite le unità di significato ricorrenti; ma vengono evidenziati anche i ‘significati parziali’, che possono restituire la complessità del fenomeno e rimandare comunque alla varietà delle manifestazioni del fenomeno (Sità, 2012). Quindi, in ogni ricerca l’essenza empirica dovrà cogliere le qualità uguali e distinte, tramite un ‘horizontalization’, ossia l’osservazione trasversale delle qualità, che possono essere: “qualità comuni”, ossia che si presentano per ogni fenomeno osservato; “qualità estese”, presenti con una certa frequenza, che andranno a comporre ‘datità estese’; “parziali”, presenti solo in alcuni fenomeni, che convergono in ‘datità parziali’; e “puntuali”, presenti in una singolarità, che costituiranno le datità particolari. Nella ricerca fenomenologica la ricerca delle qualità comuni ed estese non è perciò l’unico elemento che può descrivere il fenomeno, poiché solo in una parte dei casi si verificano, e si rischierebbe di escludere una gran varietà di qualità che ci occorrono per definire il reale nella sua complessità e variabilità (Mortari, 2010; Mortari e Saiani, 2013).

Per la scienza empirica che si occupa di quella realtà sempre cangiante che è l'esperienza umana sono interessanti anche le differenze (Mortari, 2010, p.15).

L'essere umano ha una qualità duplice: quella dell'uguaglianza e quella della distinzione; nel senso che ognuno è uguale agli altri e allo stesso tempo distinto dagli altri (Arendt, cit. in Mortari, 2010, p.15).

In questa orizzontalizzazione però la specificità di IPA guarda alla restituzione di un quadro complesso che contribuisce, con le differenti tipologie di dati, a costituire un' "essenza composta" (Mortari e Saiani, 2013), non fatta esclusivamente di cosa appare con maggior frequenza o rilevanza in termini di occorrenza e nemmeno di significati, ma che cerca di restituire una realtà variegata, dove convergenze e divergenze siano evidenti, dove il quadro non si ricomponga in un unico disegno ma sia colorato come un mosaico, dove ogni interprete aggiunga le tessere di un diverso colore a comporre un quadro complesso sfaccettato e non omogeneo; dove anzi il disegno stesso sia magari faticoso da interpretare, ma rimandi alla ricostruzione delle interpretazioni che quel gruppo di partecipanti, in quel determinato contesto, in quel momento storico, secondo l'interpretazione di quel ricercatore, hanno contribuito a comporre.

Nello svolgere il lavoro interpretativo di ricerca, nel cercare l'essenza, il ricercatore non può annullare la propria soggettività, ma deve tendere a mettersi a distanza dai suoi pregiudizi, convinzioni, aspettative,

rendere inattivi quei pensieri già formulati e quelle convinzioni cristallizzate che impedirebbero ai dati di parlare in modo originario; significa tacitare tutti quei saperi che pregiudicherebbero un ascolto autentico del dato" (Mortari, 2010, p. 17).

il ricercatore sempre pensa a partire da una postazione situata in un preciso contesto culturale e con tutto il peso della sua storia formativa [...] deve fare i conti con la tendenza ad operare una metabolizzazione dell'esperienza dell'altro dentro il suo orizzonte simbolico (Mortari, 2010, p. 21).

Il metodo della fenomenologia, che si avvicina in questo senso alla grounded theory, è perciò di carattere induttivo, derivando dai dati una teoria. Proprio per garantire una dimensione epistemologicamente valida è però fondamentale che il ricercatore riesca a "cercare una verità che non sia allergica all'alterità dell'altro" (Mortari, 2010, p. 22).

Come già accennato, il metodo che si segue nella fenomenologia empirica è a-metodico (Mortari, 2006), proprio perché tale ascolto e ricerca della verità dell'altro può essere fatto solo attraverso un ascolto profondo, non strutturato e guidato da categorie o procedure pre-strutturate; questo porta il ricercatore, che deve documentare con



trasparenza le sue scelte, a vivere l'incertezza, la difficoltà, facendo a meno di rassicuranti certezze. Anche le scelte metodologiche, l'ascolto quasi passivo dell'altro, senza domande che "costringono" e chiudono, permettono a chi vive il fenomeno di descriverlo secondo le proprie categorie, non dovendo sottostare a quelle di altri, che tendono a bloccare e indirizzare (Mortari, 2010).

L'epistemologia della contingenza, che informa la naturalistic inquiry, sfugge ai limiti di un approccio [...] non rigoroso proprio attraverso il ricorso sistematico, ossia continuato e intensivo, alla riflessione" (Mortari, 2010, p. 34).

Perciò, per quanto la progettazione del percorso di ricerca possa essere attenta e prevedere possibili ostacoli e difficoltà, è fondamentale assumere la prospettiva di una continua revisione e necessità di "sporcarsi le mani" senza temere di modificare in itinere modalità e struttura del lavoro.

Al tempo stesso anche la domanda stessa di ricerca può essere influenzata e rivista (Mortari, 2010), precisarsi per andare a cogliere quanto di insospettato i partecipanti con i loro dati porgono.

Si comprende, quindi, che per garantire la validità di questo tipo di ricerca il fulcro centrale è la capacità del ricercatore di auto-osservare i propri processi di riflessione, pensiero, scelte, che accompagnano il farsi della ricerca e che devono essere esplicitati per dare eticità e validità alla ricerca stessa (Mortari, 2010).

Rispetto ad altre metodologie qualitative il focus è sulla riflessione sull'esperienza personale dei co-ricercatori e sull'interpretazione che ne dà il ricercatore. Caratteristica specifica dell'IPA è infatti anche il forte coinvolgimento dei partecipanti, che si aspira a far divenire veri e propri co-ricercatori (Osborne, 1990), sottolineando sia la dimensione etica del 'dare voce', che il protagonismo e la volontarietà del loro contributo (Sità, 2012).

## **Scelte metodologiche**

### *La scelta di IPA per la presente ricerca*

La scelta di IPA per la presente ricerca sui vissuti degli adolescenti con DSA può consentire una comprensione 'dall'interno', attraverso gli occhi dei partecipanti, del

fenomeno del DSA: com'è vissuto quotidianamente, a scuola ma non solo, come influenza le relazioni con gli altri, come viene descritto e percepito da chi lo vive. Come visto nella review di letteratura, altri studi hanno coinvolto persone con dislessia in ricerche con approccio IPA proprio per consentire questa diversa prospettiva di ricerca, che si differenzia da altri studi di stampo neuropsicologico. IPA si presta particolarmente per domande di ricerca che si occupano dei significati e comprensione delle persone, che fanno esperienza in riferimento a un particolare fenomeno oggetto di indagine, interessandosi alla loro percezione e punto di vista. IPA si occupa di 'esplorare', 'indagare', in maniera aperta e centrata sui processi più che sulle conseguenze, sui significati più che cause ed effetti (Smith et al., 2009).

Inoltre, come affermato da Alexander Passe (2018), IPA può costituire una metodologia di indagine 'dyslexia friendly', poiché può essere considerata una metodologia inclusiva, in linea con il 'modello sociale di disabilità': consente la comprensione del punto di vista di campioni di soggetti con bisogni educativi speciali; si avvale dello svolgimento di interviste in forma orale, senza porre barriere nella compilazione di questionari, attività più difficoltosa per soggetti dislessici; consente inoltre uno stile 'divergente', che ben si relaziona con lo stile di pensiero dei partecipanti dislessici (Alexander Passe, 2018).

Durante lo svolgimento della presente ricerca, è stato fondamentale interrogarsi su una serie di questioni che attraversavano le varie fasi di ricerca, pur sapendo che l'intervista di tipo fenomenologico non può seguire per sua natura procedure standardizzate o facilmente prevedibili.

### *Il riferimento alla Clinica della formazione*

IPA è caratterizzata da una grande possibilità di apertura ad altri apporti. Si è scelto pertanto di ibridare questo approccio con quello della Clinica della formazione per quanto riguarda l'aspetto dell'analisi dei dati.

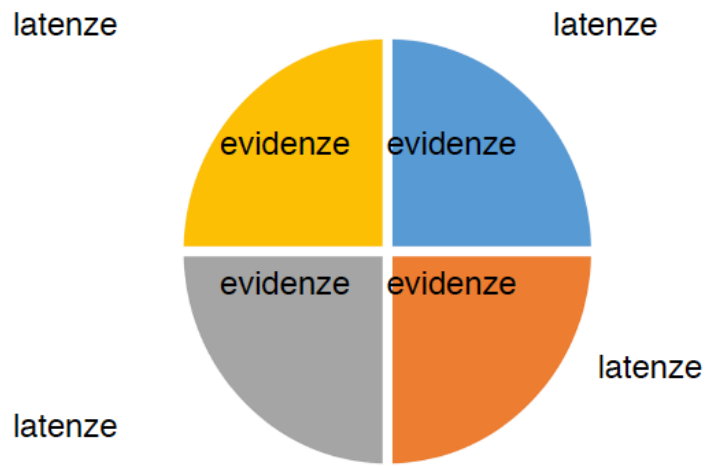
La Clinica della formazione (CdF), che si colloca nell'ambito della ricerca qualitativa e empirica, è anch'essa una tipo di ricerca 'idiografica e situazionale' (Palmieri, 2014, p. 14). La prospettiva epistemologica della CdF intende guardare al fenomeno educativo da diverse prospettive: l'esperienza educativa si dà in situazioni educative, fatta di contesti

materiali, spaziali, temporali, che predispone concretamente i corpi degli educandi nello spazio e nel tempo dell'accadere educativo; ma anche gli educandi a loro volta interagiscono, modificandolo, col contesto, e vi attribuiscono significati, al tempo stesso vi sono i vissuti di tutti gli attori che stanno sulla scena educativa, non solo intenzioni e dichiarazioni, ma una mobilitazione di affetti, sentimenti, stati d'animo, emozioni che si vivono e, a loro volta, nascono dai contesti e dai significati, ma che a loro volta li alimentano. Da questo punto di vista, le azioni, e soprattutto gli effetti di una situazione educativa, sono "resi possibili dalla presenza di condizioni", materiali culturali, e dalla "messa in atto di strategie", utilizzate più o meno intenzionalmente e consapevolmente dagli attori della scena (Massa, 1992). Rispetto al presente studio la prospettiva apportata dalla CdF consente di privilegiare l'esperienza vissuta dai ragazzi nei contesti scolastici e di vita, rispetto alle strategie, affetti, significati.

La dimensione clinica di questo approccio sta nell'etimologia della parola ('chinarsi sul letto del paziente') intesa non per la collocazione in contesto sanitario, ma per la tensione ad avvicinarsi all'indagine di fenomeni non nella loro globalità e generalità, ma nella loro "singolarità e complessità" (Palmieri, 2014, p. 16); inoltre l'approccio clinico intende portare alla luce quelle dimensioni implicite e latenti che, solo considerando da vicino e nella peculiarità del caso, possono essere nominata ed esplicitata, uscendo dall'ovvietà e dalla quotidianità dei fenomeni osservati.

Nella presente ricerca l'uso della CdF è intervenuta per concorrere all'analisi dei dati. Ogni intervista è stata analizzata suddividendo le narrazioni alla luce del quadrante della Clinica della formazione (Grafico 4), strumento che guida la rappresentazione dei contenuti tematici dell'intervista in quattro aree: i contesti e processi dell'esperienza educativa, i significati e le rappresentazioni, gli affetti, le strategie. Oltre alle evidenze rilevabili in ognuna di queste aree, la Clinica della formazione invita a riflettere e individuare le dimensioni latenti, nominandole (Palmieri, 2014).

## Quadrante Clinica della formazione



■ Rappresentazioni ■ Vissuti ■ Strategie ■ Contesti  
(Massa, 2012)

Grafico 4: il quadrante della Clinica della Formazione per l'analisi delle evidenze e delle latenze.

## Processo di ricerca

### *Timesheet della ricerca*

È stato fondamentale programmare per tempo e tenere traccia, data anche la numerosità del campione, dei vari passaggi logici e temporali nello svolgimento dell'intervista. Il percorso temporale e concettuale svolto viene schematizzato nel seguente timesheet di ricerca (tabella 5) (Mortari, 2010, p. 46; Mortari e Saiani, 2013, p. 77).

Tabella 5: Timesheet della ricerca

Anno	2016				2017				2018			
trimestre	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Analisi della letteratura												
Ideazione del progetto di ricerca; definizione metodologia; progettazione interviste												

Coinvolgimento del campione e raccolta dati												
Sbobinatura, lettura, riorganizzazione grafica delle interviste; individuazione unità di testo significative e costruzione delle descrizioni sintetiche ed etichette; progettazione seconda intervista (di ritorno)												
Interviste di ritorno												
Analisi dati dei singoli casi												
Analisi dati trasversale												

Stesura del lavoro di ricerca												
Revisione della letteratura												
Restituzione ai partecipanti												
Divulgazione e confronto in sedi scientifiche e di formazione												

## **I partecipanti**

È stato utilizzato un “opportunity purposeful sampling”, in accordo con il paradigma della naturalistic inquiry, scegliendo perciò informatori ritenuti significativi da interpellare circa il fenomeno indagato, rappresentativi di una particolare prospettiva più che di un’intera popolazione (Smith et al., 2009). Pur trattandosi di un’indagine qualitativa, che coinvolge spesso numeri contenuti di persone data la laboriosità dell’analisi case-by-case dei singoli, si è scelto di coinvolgere un numero di soggetti consistente: il numero di partecipanti è stato definito in itinere, valutando il livello di saturazione dei dati per poter considerare adeguato il numero di partecipanti prescelto (Mortari e Saiani, 2013), in modo da poter avere una ‘ridondanza informativa’ o ‘saturazione casistica’ (Sità, 2012, p.71).

Il campione, non potendo essere statisticamente rappresentativo, è scelto in maniera da garantire l’omogeneità e da rappresentare una specifica prospettiva, piuttosto che un’intera popolazione, come raccomandato in questo approccio di ricerca, per consentire un’“analisi dettagliata dei significati di quel particolare gruppo” (Smith et al., 2009, p. 45).

### *Criteria di inclusione ed esclusione*

L’età prescelta è stata tra i 10 e i 18 anni, per includere tutta la fascia adolescenziale e avere il massimo range di età possibile durante la fase di scolarizzazione; con un’età inferiore sarebbe stato complesso avere il livello di consapevolezza e linguaggio richiesti per lo svolgimento delle interviste così strutturate.

Tutti i ragazzi dovevano avere diagnosi di DSA redatta secondo quanto stabilito dalla normativa italiana (L170/2010; PAARC, 2011).

I ragazzi sono stati scelti tra i frequentati il centro di potenziamento Talenti fra le nuvole, presso il quale la scrivente opera come consulente pedagogica, privilegiando chi abbia svolto almeno un anno di potenziamento e, in via preferenziale, anche un gruppo di confronto. Questa scelta è stata compiuta innanzitutto per diversi ordini di ragioni: proporre a ragazzi, dei quali non si ha percezione in anticipo di come vivano e gestiscano il DSA, rischierebbe di non consentire al ricercatore di approfondire liberamente alcune



tematiche, dall'altra di sollecitare nel partecipante dimensioni emotive irrisolte e complesse. Inoltre, per raccogliere dati rilevanti con la metodologia prescelta, è necessario che il partecipante possieda un adeguato livello di consapevolezza del proprio sistema di rappresentazioni, emozioni, strategie relative al DSA, nonché la capacità di usare il linguaggio verbale per affrontare i temi trattati, tutte condizioni non facilmente verificabili con ragazzi non noti, e in generale difficili da rilevare in adolescenti dislessici non abituati a parlare di queste tematiche.

Altro criterio di inclusione è stata la disponibilità e interesse manifestata dal singolo ragazzo a partecipare. Sono infatti stati esclusi dall'intervista ragazzi i cui genitori avessero autorizzato l'intervista, ma ove il ragazzo non si fosse dimostrato disponibile o fosse stato reticente.

Tale scelta, come emergerà più ampiamente nella valutazione della ricerca, costituisce un potenziale limite, ma apre anche la possibilità di accedere a un livello profondo e significativo di narrazione dell'esperienza, non facilmente realizzabile, anche dal punto di vista etico, con ragazzi che non avessero nessun aggancio emotivo e motivazionale alla ricercatrice e alla tematica affrontata.

Criteri di esclusione sono stati applicati rispetto alla rilevazione di marcato disagio o di psicopatologie in atto (disturbo d'ansia, depressione): in questi casi non è stato ritenuto etico sollecitare in questi ragazzi vissuti non elaborati, dolorosi o generatori di elementi disturbanti.

Una volta definiti i criteri, si è definito il campione in collaborazione con il supervisore.

### *Il contesto di ricerca*

I partecipanti sono stati scelti all'interno della cooperativa sociale Talenti fra le nuvole ONLUS, che si occupa di potenziamento psicopedagogico per ragazzi con DSA, ritenendo vi fossero una serie di aspetti contestuali facilitanti la consapevolezza individuale e la disponibilità dei partecipanti nel condividere vissuti relativi a una situazione complessa dal punto di vista emotivo.

Il centro di potenziamento Talenti fra le nuvole ONLUS (TFN) è una cooperativa sociale di tipo A fondata a Milano nel 2013; ha due sedi, una a Milano e una seconda a Cusano

Milanino. Svolge attività di potenziamento per bambini, ragazzi e giovani adulti con DSA, difficoltà di apprendimento e BES in maniera specialistica sugli aspetti del metodo di studio ed uso di tecnologie informatiche e compensative. La sua équipe multiprofessionale è costituita da pedagogisti, psicologi ed educatori. Gli interventi svolti si occupano di supportare bambini e ragazzi con Bisogni educativi speciali, e operare in rete per la consulenza con le famiglie e la scuola. Gli interventi pedagogici personalizzati lavorano sul potenziamento di abilità trasversali, di studio, matematica; vi è un'area specifica di accompagnamento dei vissuti attraverso il laboratorio teatrale e cinematografico, i campus estivi e i gruppi di confronto. Vengono svolti anche consulenza alla scuola e la famiglia per accompagnare quanto utile al singolo ragazzo. Vi si svolgono anche attività specifiche di supporto emotivo e sostegno alla genitorialità.

La scelta di svolgere la ricerca con gli utenti del centro di potenziamento, in cui la scrivente opera come pedagoga, coordinatore e supervisore dell'area degli interventi didattico-metodologici, è dettato non solo dalla possibilità di reperire un campione di comodo, utile per un'indagine qualitativa, e dalla disponibilità e fiducia che le famiglie, e gli utenti stessi, hanno espresso rispetto alla ricerca, prestandosi alle interviste. Era inoltre necessario, per lo svolgimento delle interviste progettate, un livello linguistico e di capacità di interazione adeguata; e un livello di consapevolezza del proprio sistema di rappresentazioni, emozioni, strategie relativamente al proprio percorso di apprendimento e al DSA, non comune da trovare in ragazzi così giovani per un livello così approfondito come quello cercato. Inoltre era necessario un livello di fiducia che consentisse da una parte una disponibilità spontanea da parte dei ragazzi, dall'altra, come già accennato, la possibilità di approfondire da parte del ricercatore, sapendo di poterlo fare, ossia sapendo che questo sarebbe stato tollerato dai ragazzi intervistati, in modo che non fosse percepito come invasivo o dannoso per la persona.

Per la selezione dei partecipanti sono state considerate preferenzialmente alcune attività frequentate dai ragazzi e dalle ragazze nel centro di potenziamento TFN: in particolare, le esperienze educative del "gruppo di supporto", che andava già a lavorare per sostenere il confronto mediato fra pari circa le rappresentazioni e dei vissuti del DSA. quest'attività veniva svolta per la maggior parte un laboratorio teatrale specificatamente progettato sia in dimensione di ricerca che di intervento (Lampugnani, 2017a; Lampugnani e

Ferrazzi, 2017) e tramite un campus estivo “Ognuno a suo modo” a bordo di un veliero della Marina Militare. Questa partecipazione, precedente all’intervista, per molti ragazzi ha costituito un importante movimento di avvicinamento e di consapevolezza, divenendo prerequisito utile per poter svolgere l’intervista.

Inoltre la continuità di frequentazione e lavoro, anche successiva all’intervista, presso il centro di potenziamento, ha consentito di osservare eventuali reazioni disfunzionali a quanto generatosi nell’intervista, così come di osservare alcune modificazioni/trasformazioni successive eventualmente collegabili alle interviste svolte. In questo modo è stato possibile andare a supportare successivamente eventuali vissuti o contenuti emersi nell’intervista, o con un intervento emotivo specifico, ove opportuno; o con una rielaborazione di significati ed eventuale pianificazione /accompagnamento di azioni educativi in altri casi.

In più nell’IPA si raccomanda nella scelta del campione di far riferimento, analogamente alla dimensione etnografica, a una specifica comunità di appartenenza, definendo un contesto di appartenenza per il gruppo prescelto. Le conclusioni della ricerca saranno così collocate e situate in relazione a una specificità appartenenza culturale, come in questo caso, del gruppo (Smith et al., 2009). La scelta perciò di partecipanti tutti supportati dalla famiglia, che sceglie la frequenza di un centro specializzato, che sistematicamente, assieme alla scuola, si avvale della consulenza degli operatori che seguono i ragazzi; che hanno tutti svolto adeguati interventi di supporto emotivo e cognitivo per affrontare il DSA; che hanno svolto esperienze simili e molto spesso comuni, che perciò si ritiene abbiano in parte costituito una cultura di gruppo, garantisce questa dimensione.

### *I partecipanti alla ricerca*

Sono stati convocati 32 adolescenti e 25 sono i rispondenti che hanno aderito al progetto di ricerca.

I partecipanti sono 25 adolescenti con diagnosi di DSA, 8 maschi e 17 femmine, che vanno dai 10 anni e 3 mesi ai 17 anni e 8 mesi. L’età media è 13 anni e 9 mesi ( $M=13,9$ ;  $ds=1,9$ ;

range=10,3-17,8). La diagnosi è stata effettuata tra i 6 e i 13 anni, l'età media della diagnosi è 8 anni e 10 mesi (M=8,10; ds=2,3; range=6,8-13,4).

Ad ogni ragazzo è stato assegnato un codice identificativo strutturato in base al grado di scolarità frequentato: E per la primaria (elementari), M per la scuola secondaria di Primo Grado (Medie), S per la scuola secondaria di secondo grado, SS per per le classi terminali della scuola secondaria di seconda grado (tabella 6).

Ragazzi coinvolti		Codice
Primaria	2	E
Secondaria di 1 grado	12	M
Secondaria di 2 grado	11	S-SS

Tabella 6: criterio assegnazioni codici in base al grado di scolarità e numerosità dei ragazzi appartenenti a ciascun grado di scolarità.

Vi sono 2 ragazzi per la fascia della primaria, 12 per la secondaria di primo grado e 11 per la secondaria di secondo grado. La maggior parte dei ragazzi rappresentati sono di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado e prima classe di scuola Secondaria di Secondo Grado (Tabella 4).

Sono altresì rappresentati gli estremi: i più giovani sono due partecipanti della quinta Primaria e le più grandi due ragazze delle classi terminali della scuola Secondaria di Secondo Grado.

Si riportano nella tabella seguente (7) e nel grafico (5) relativo le classi frequentate.

Primaria	5 E	2
Medie	1 M	4
Medie	2 M	1
Medie	3 M	8
Superiori	1 S	9
Superiori	4 SS	2

Tabella 7: numero di ragazzi per classe frequentata.

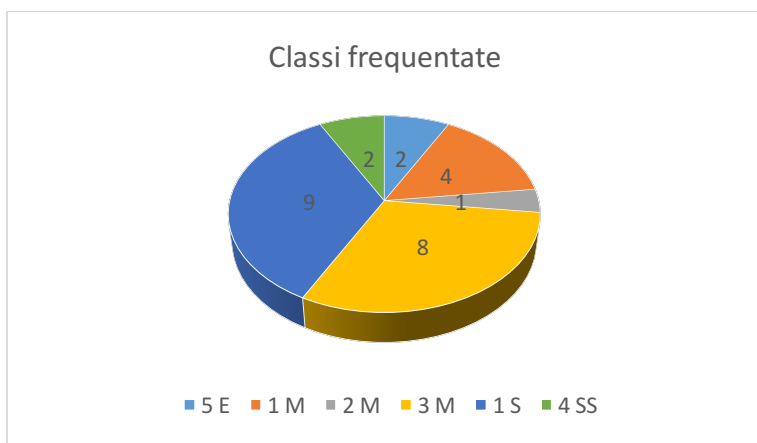


Grafico 5: numero di ragazzi per classe frequentata

I ragazzi provengono dal nord Italia, per la maggior parte intorno alla città di Milano o provincia (tabella 8)

Residenza e scuola	N=
Milano città	9
Provincia nord di Milano	15
Provincia Varese	1
Provincia di Reggio Emilia	1

Tabella 8: area geografica di residenza e frequenza scolastica dei partecipanti.

Tutti i ragazzi hanno diagnosi di DSA, ancorchè pregressa o compensata. Le diagnosi sono tutte redatte da equipe multiprofessionale composta da psicologo, neuropsichiatra e logopedista, come previsto dalla normativa regionale della Lombardia (Note Regione Lombardia: 5 luglio 2011 e segg.). A parte due casi diagnosticati nel 2006 e alcuni tra il 2010 e 2011, gli altri sono stati certificati ben dopo l'entrata in vigore della normativa L170/2010.

Ogni diagnosi, cui si è avuto accesso diretto, contiene l'anamnesi, la valutazione del quoziente intellettivo e i valori riportati dal ragazzo in test standardizzati di lettura, scrittura e calcolo. Oltre ai quattro disturbi -dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia-, presenti isolatamente o in comorbidità, alcuni ragazzi presentano altre comorbidità: sei presentano un disturbo del linguaggio; uno disturbo dello spettro autistico; una Funzionamento Intellettivo Limite. Vengono altresì inclusi nel campione alcune situazioni agli estremi della variabilità: perciò vi è una ragazza con un lieve disturbo di linguaggio ma non con diagnosi di DSA; vi è una ragazza con un disturbo aspecifico di apprendimento in presenza di un funzionamento intellettivo limite. Entrambi questi casi vengono supportati a scuola nell'ambito della legge e dei supporti previsti per i DSA e si

‘sentono’ DSA, pur trovandosi in una terra di confine che sarà sempre più affrontata in futuro dato che tutti sono disturbi del neurosviluppo, dove le distinzioni nette, le cosiddette tipologie (i quattro disturbi) hanno e avranno un carattere sempre più relativo.

Tutti i ragazzi hanno svolto almeno un anno di percorso nel centro di potenziamento, 19 di loro sia individuale che confronto in gruppo; 1 solo di gruppo; 6 solo individuale.

Dieci ragazzi hanno almeno un fratello o una sorella con DSA.

Nella tabella analitica seguente (tabella 9) vengono evidenziati gli elementi descrittivi principali: genere, classe frequentata, età, classe ed età della diagnosi, anno della diagnosi, zona di residenza, avere fratelli o sorelle con DSA, diagnosi (se presenti uno o più Disturbi come dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia), eventuali diagnosi aggiuntive al DSA, usufruire o meno di insegnante di sostegno (secondo la norma L104/92); il livello socio-economico familiare<sup>21</sup>, derivato dalla professione dei due genitori, il tempo di frequenza al centro Talenti fra le nuvole.

Non è stato volutamente inserito alcun parametro relativo alla severità del disturbo. Dal punto di vista clinico la definizione della severità del disturbo in sé è tuttora oggetto di confronto in ambito scientifico, tenendo conto che gli elementi rilevati dai test diagnostici non sempre corrispondono a quella che è la percezione del soggetto, a sua volta legata alla storia e contesti scolastici e di supporto familiare (Termine et al., 2018).

---

<sup>21</sup> È stato codificato lo status socio-economico attribuendo uno status ‘alto’ a ragazzi i cui genitori svolgono professioni dirigenziali, imprenditoriali, mediche, intellettuali. Uno status ‘medio’ per professioni impiegatizie. È possibile che con la sola informazione nota, sintetica, tale attribuzione non sia precisa, tuttavia l’intento era quello di avere un orientamento di massima.

Tabella 8: dati socio-demografici dei partecipanti

codice	genere	Classe frequentata	Classe frequentata Teatro /Gruppo	età	diagnosi effettuata in classe....	età diagnosi	anno diagnosi	residenza (provincia)	fratello/sorella con DSA	diagnosi	altro	insegnante di sostegno	livello socio-culturale familiare	anni di frequenza centro	attività svolte: percorsi
E1	M	V elementare	III elementare	10 a. 8 m.	III elementare	8	2014	Milano città	no	DSA misto	iperdotazione cognitiva	no	alto	3	individuale gruppo
E2	F	V elementare	V elementare	10 a. 3 m.	I elementare	6	2012	Milano provincia	no	DSA misto	DSL	no	medio	1	individuale gruppo
M1	M	III media	II media	13 a. 2 m.	II elementare	7	2011	Milano provincia	si	DSA misto	\	no	medio	2	individuale gruppo
M2	F	III media	\	13 a.7 m.	III media	13	2016	Milano città	no	dislessia, discalculia	\	no	medio	1	individuale
M3	F	III media	III media	14 a. 5 m.	IV elementare	9	2012	Milano provincia	si	discalculia disgrafia	difficoltà visuo-percettive	no	alto	1	individuale gruppo
M4	M	I media	V elementare	11 a. 6 m.	IV elementare	9	2015	Milano provincia	no	DSA misto	tratti disattenzione	no	alto	3	individuale gruppo
M5	F	I media	\	11 a. 7 m.	II elementare	7	2012	Milano città	si	DSA misto	\	no	alto	2	individuale
M6	F	I media	\	12 a. 0 m.	III elementare	8	2012	Milano città	si	DSA misto	\	no	alto	1	individuale
M7	F	I media	I media	12 a. 5 m.	II elementare	7	2011	Milano città	no	DSA misto	\	si	medio	1	individuale
M8	F	II media	II media	12 a. 8 m.	V elementare	10	2015	Milano città	no	discalculia	\	no	medio	2	individuale gruppo
M9	M	III media	II media	13 a. 6 m.	IV elementare	9	2014	Varese provincia	no	DSA misto	spettro autistico	no	medio	5	individuale gruppo
M10	F	III media	III media	13 a. 9 m.	III elementare	8	2011	Milano provincia	si	dislessia	DSL compensato	no	alto	1	individuale gruppo

(continua)



codice	genere	Classe frequentata	Classe frequentata Teatro /Gruppo	età	diagnosi effettuata in classe....	età diagnosi	anno diagnosi	residenza (provincia)	fratello/sorella con DSA	diagnosi	altro	insegnante di sostegno	livello socio-culturale familiare	anni di frequenza centro	attività svolte: percorsi
M11	F	III media	III media	13 a. 3 m.	II media	12	2016	Milano città	no	difficoltà linguistiche ansia scolastica	\	no	medio	2	individuale gruppo
M12	F	III media	\	13 a. 4 m.	II media	12	2016	Milano città	no	dislessia discalculia	\	no	medio	1	individuale
S1	F	I superiore	II media	14 a.8 m.	II elementare	7	2010	Milano provincia	no	disgrafia, DSA misto compensato	\	no	medio	4	individuale gruppo
S2	F	I superiore	II media	14 a. 1 m.	III elementare	8	2011	Milano provincia	si	DSA misto	DSL	no	medio	2	individuale gruppo
S3	F	I superiore	\	15 a. 4 m.	I media	11	2014	Reggio Emilia provincia	si	DSA misto	difficoltà visuo-percettive	no	medio	1	individuale
S4	F	I superiore	II media	14 a. 7 m.	II elementare	7	2010	Milano provincia	no	dislessia, disgrafia discalculia	difficoltà visuo-percettive	no	medio	1	individuale gruppo
S5	M	I superiore	II media	14 a. 10 m.	V elementare	10	2013	Milano provincia	no	dislessia disgrafia	\	no	medio	1	individuale gruppo
S6	F	I superiore	II media	14 a. 9 m.	II media	12	2014	Milano provincia	no	discalculia	cadute funzioni esecutive	no	medio	3	individuale gruppo
S7	M	I superiore	II media	15 a. 0 m.	III elementare	8	2010	Milano provincia	si	disgrafia, disortografia discalculia	\	no	alto	4	individuale gruppo
S8	M	I superiore	I superiore	14 a. 8 m.	III media	13	2016	Milano città	no		DSL	no	medio	1	individuale gruppo
S9	M	I superiore	II media	14 a. 10 m.	II elementare	7	2010	Milano provincia	no	disgrafia dislessia compensata	DSL compensato	no	medio	3	individuale gruppo
SS1	F	IV superiore	IV superiore	17 a. 8 m.	I elementare	6	2006	Milano provincia	no	DSA misto	FIL	si	medio	1	individuale gruppo
SS2	F	IV superiore	IV superiore	17 a. 3 m.	I elementare	6	2006	Milano provincia	no	DSA misto	\	si	medio	1	gruppo

## Aspetti etici

La ricerca si presenta particolarmente delicata sotto diversi aspetti. Innanzitutto coinvolgendo dei minori, come anche altri sottolineano, 'è un processo che rischia di essere invasivo' (Lindsay and Lewis, 2000); l'oggetto di ricerca riguardava la diagnosi di DSA che questi soggetti hanno ricevuto in fasi diverse della vita, e che si ritiene possa aver influenzato in maniera molto profonda l'identità della persona, specie nelle sue fasi di formazione. Proprio per la delicatezza di questa tematica tra i criteri di esclusione sono stati inserite la presenza di disagio e psicopatologie in atto; così come i possibili candidati sono stati selezionati come testimoni privilegiati da un gruppo di adolescenti già noti professionalmente alla ricercatrice e per i quali si è valutato un ridotto rischio di apportare disagio. Inoltre, la familiarità che i ragazzi avevano con la ricercatrice è stato valutato come un fattore di protezione che potesse essere sufficientemente rispettoso del benessere dei ragazzi coinvolti nello studio. Come ricorda Mortari (2010), "ogni esperienza lascia traccia di sé sui soggetti che l'hanno vissuta, il ricercatore deve agire sempre con l'intenzione di provocare il miglior beneficio possibile all'altro".

È stato inoltre predisposto un doppio consenso informato. In primo luogo è stato sottoposto alla singola coppia genitoriale, illustrando sia a voce che con apposita informativa scritta obiettivi e modalità della ricerca. Una volta che i genitori hanno autorizzato, firmando il consenso, è stata presentata ad ogni ragazzo l'informativa specifica, molto semplificata e schematica, spiegando loro, in un breve colloquio individuale, gli obiettivi dell'intervista, dell'intera ricerca e delle modalità di svolgimento. Trattandosi di minori, per di più dislessici, è stata particolarmente curata la forma dell'informativa: molto diretta e semplice dal punto di vista linguistico, strutturata secondo parole chiave già note ai ragazzi (chi; quando; dove...); è stata letta insieme ai ragazzi illustrandola, evitando di lasciarli da soli di fronte alla difficoltà di interpretare il testo.

È stata garantita ai ragazzi la confidenzialità delle informazioni, anche rispetto ai genitori stessi; è stato proposto l'uso di pseudonimi per eventuali pubblicazioni e divulgazioni dei dati, anonimizzando aspetti che rendessero riconoscibili i partecipanti.

Sono stati coinvolti nell'interviste solo i ragazzi che, interpellati, avessero in prima persona deciso di aderire, pur in presenza di autorizzazione del genitore. Anche ai

ragazzi, subito prima dello svolgimento dell'intervista, è stata richiesta la firma del consenso alla ricerca come simbolo di coinvolgimento e di responsabilità. Anche questo aspetto coinvolge infatti la dimensione etica, non solo nel porsi in maniera rispettosa della volontà del soggetto, ma anche nel coinvolgerlo con soggetto co-ricercatore in una ricerca su tematiche che ritiene di valore (Mortari, 2010).

Oltre che per una dimensione etica, è stato particolarmente importante questa fase per il coinvolgimento e adesione dei ragazzi alla finalità della ricerca.

## **Metodologia delle interviste**

La raccolta dei dati, facendo riferimento alla IPA, punta alla raccolta di dati ricchi, densi, ricavabili da interviste in profondità, diari, situazioni in cui possano raccontare liberamente e riflettere su sulla loro esperienza. La scelta dell'intervista individuale permette al ricercatore di stabilire un dialogo con il partecipante, guidando l'intervista e modificando le domande/sollecitazioni in base a tale dialogo, approfondendo elementi peculiari che emergano (Smith et al., 2009).

Le interviste fenomenologiche svolte sono state condotte con modalità non direttiva, con la tecnica dell'intervista conversazionale, ponendo domande aperte che favorissero una narrazione libera della propria esperienza (Mortari, 2010); una serie di domande aperte e sollecitazioni, per dare una struttura alla conversazione in base agli obiettivi fondamentali della ricerca, pur lasciando al partecipante la libertà di organizzare, rielaborare ed approfondire gli elementi che riteneva fondamentali nella sua esperienza (Armstrong and Bennet, 2013; Mortari, 2010). Si tratta di una "conversazione con uno scopo" (Smith et al., 2009, p. 57).

Le domande [...] non costituiscono un'architettura codificata in modo definitivo, ma un orizzonte da cui interpellare l'altro; per tale ragione le domande vengono declinate in maniera situata, cioè tenendo conto dello scambio dialogico che si viene attuando con i singoli partecipanti (Mortari, 2010)

Si tratta perciò di un processo collaborativo cui contribuiscono il ricercatore e il partecipante, che diviene quasi un co-ricercatore, e non di una mera raccolta "oggettiva" di informazioni (Bennet 2013). Inoltre proprio la dimensione di apertura a quanto non previsto dalla domanda ha potuto far accedere a una ricchezza qualitativa fondamentale

per l'esplorazione di vissuti (Armstrong and Bennet 2013). Per la conduzione delle domande aperte che possano guidare, ma anche lasciare spazio all'intervistato, è stato curato, specie nella prima intervista, non solo l'uso di domande aperte, che andassero solo progressivamente a focalizzarsi; ma anche tecniche tipiche del colloquio clinico rogersiano, come riformulazioni, parafrasi, e parafrasi inferenziali (Sità, 2012), che cercassero di esplicitare eventuali collegamenti o inferenze del ricercatore, così come ulteriori sollecitazioni o verifiche della propria comprensione.

Per l'analisi con IPA, è fondamentale la qualità della raccolta dei dati tramite l'intervista: per farlo il coinvolgimento relazionale e contenutistico con il partecipante deve essere profondo, l'ascolto attento e vi sia la capacità del ricercatore di seguire i "fuori tema" di coloro che sono interpellati come esperti dell'argomento in maniera produttiva e non restrittiva, come occasioni per approfondire e divergere dal tracciato già previsto (Smith et al., 2009).

Sono state altresì evitate domande lunghe, complesse, costituite da sotto domande, situazioni che confondono spesso i ragazzi con DSA. Pertanto, distinguendosi da quanto raccomandato, da Sità (2012), talvolta sono state poste anche domande chiuse, in approfondimento di un tema o per guidare ragazzi in difficoltà: è stato poi chiesto di argomentare la propria scelta, espandendo gradualmente il campo. Sono state anche proposte domande introdotte senza che vi fossero state, da parte del partecipante, riferimenti precedenti, ma utili a focalizzarsi su aspetti oggetto di ricerca non toccati dal partecipante.

Nella conduzione dell'intervista è stato necessario tenere presente un doppio livello (Sità, 2012, p.73): da una parte *l'incontro con il soggetto*, relazione che deve essere oggetto di cura; dall'altra *l'incontro con il fenomeno*; un equilibrio complesso da tenere considerando anche la relazione tra il soggetto e il fenomeno indagato (Sità, 2012).

Inoltre è stato necessario andare incontro all'Altro con un metodo che non ingabbiasse e omogeneizzasse il racconto la visione del partecipante, restringendo il campo sia dal punto di vista metodologico che interpretativo, ma si aprisse ad accogliere quanto l'altro aveva da esprimere (Mortari, 2010), anche abbandonando le domande guida. È stato necessario tenere presente che, come ricercatore, non si può avere il controllo completo di quanto accade e che non è possibile pianificare in anticipo il corso e il contenuto

dell'intervista (Smith et al., 2009). Le domande guida sono state perciò utilizzate in maniera diversificata, perché alcuni ragazzi hanno affrontato le tematiche delle domande spontaneamente in una loro narrazione autonoma, altri hanno avuto bisogno di alcune sotto-domande per riuscire ad affrontare ogni tematica.

Trasversalmente alla narrazione e alle riflessioni dei ragazzi, vi erano alcune domande che ricorrevano: e tu che cosa hai pensato? tu come ti sei sentito in quel momento? tu cosa hai fatto? Questo per affrontare sistematicamente, per le varie aree di interesse definite, la dimensione cognitiva, emotiva e strategica, particolarmente importanti in linea con l'approccio della Clinica della Formazione.

È stato fondamentale monitorare anche eventuali momenti di disagio, domande che mettevano in difficoltà per motivi di vario genere, osservando i feedback non verbali dei ragazzi, sia per facilitarne eventualmente la comprensione, sia per eventualmente rimandare ad altro momento l'approfondimento della tematica, piuttosto che monitorare che dal punto di vista etico che il benessere generale del ragazzo intervistato fosse tutelato (Smith et al., 2009).

### *Il linguaggio usato nelle interviste*

Le domande sono state oggetto di riflessione sia in preparazione dell'intervista, ma soprattutto in itinere e a seguire le prime interviste. Infatti, come si può vedere anche dagli esempi di domande sotto riportate, le domande non sono sempre linguisticamente corrette. Sono state tuttavia preparate e poste, con variazioni adeguate durante l'intervista, per andare incontro alle modalità espressive e di comprensione di questo gruppo di ragazzi e di ciascun ragazzo in particolare (Mortari, 2010). Per ogni ragazzo, infatti, è stato necessario, durante l'intervista, sintonizzarsi anche a livello linguistico per farsi comprendere e per comprendere a pieno quanto voleva esprimere dietro un lessico ed espressioni magari impropri, o usati in maniera "personalizzata".

Le domande vengono introdotte non seguendo necessariamente un ordine preconstituito, ma seguendo e collegandosi eventualmente a quanto proposto dal ragazzo, accorgimenti particolarmente utili parlando di 'popolazioni vulnerabili' (Leitão, 2017, p.), come in questo caso adolescenti con dislessia.

Nella seconda intervista è accaduto spesso di porre domande di approfondimento proprio a partire dall'uso di singole parole utilizzate nella prima intervista, che avevano colpito la ricercatrice e che hanno poi svelato narrazioni o significati importanti. Ad esempio, dietro l'espressione di una ragazza di prima classe di scuola Secondaria di Secondo Grado, che parla delle sue compagne di classe come "un po' troppo farfalline" c'era da una parte una bassa stima delle compagne, implicita dietro a loro comportamenti che lei non apprezza, ma svela, su richiesta, situazioni di lavoro di gruppo dove le suddette ragazze tendono a criticarla eccessivamente e mettere in discussione le sue proposte di lavoro.

### *Tipologia e articolazione delle interviste*

Le interviste di tipo fenomenologico sono tipicamente di tipo ricorsivo, per tornare continuamente sullo sguardo della persona coinvolta, e non interpretare secondo le proprie categorie (Sità, 2012); sono perciò state previste due interviste successive e un focus group proprio per rispondere a questa esigenza.

Si è fatto riferimento alla proposta di Seidman (1991), che articola in tre diversi colloqui il lavoro, proponendo prima una "storia di vita focalizzata", che utilizza la narrazione della storia di vita per affrontare il tema oggetto di ricerca; quindi un' "analisi dell'esperienza" che si sofferma sull'esperienza presente, collocata nel contesto di vita quotidiana; ed infine una "riflessione sui significati", utile a riflettere sulle esperienze emerse dalle prime due interviste in termini di significati sia affettivi che cognitivi.

Nella presente ricerca è stato effettuato un adattamento di tale proposta: nella prima intervista si è svolta una prima parte dedicata a una "storia di vita focalizzata", perciò al percorso di vita scolastica secondo i momenti e gli episodi ritenuti più significativi. Questa parte serviva anche al partecipante per accedere alla propria storia, iniziare a parlare della dislessia in termini di scoperta, iniziare a rileggere la propria esperienza del fenomeno indagato. A questo punto si proseguiva nella seconda parte focalizzandosi sull' "analisi dell'esperienza attuale", che si pone eventualmente come continuità o discontinuità dalla precedente, che mette in luce esperienze, relazioni, vissuti presenti e attuali. La dimensione di riflessione sui significati è stata invece approfondita nella seconda intervista (grafico 6).

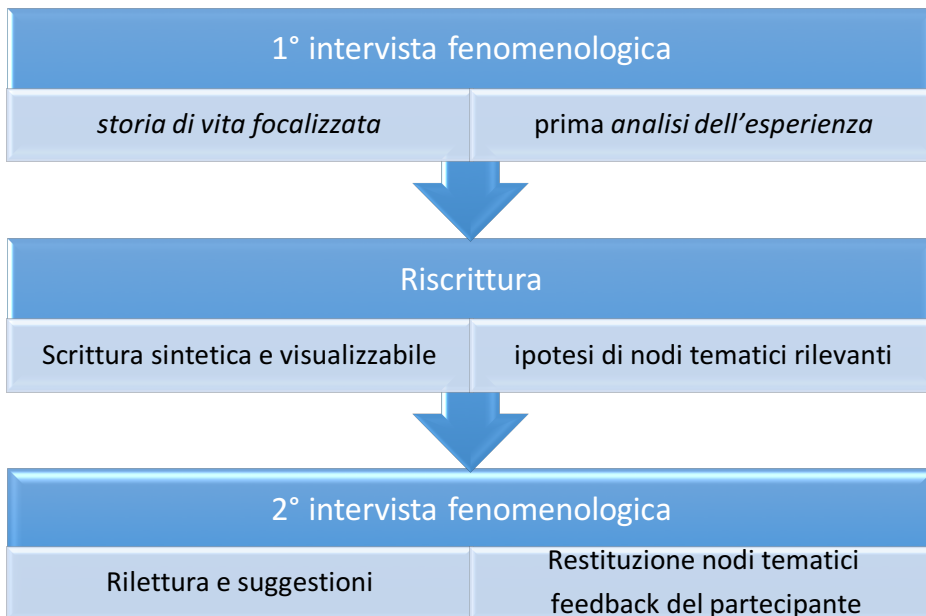


Grafico 6: schema del processo di raccolta e dei dati tramite interviste fenomenologiche

### *Raccolta dei dati*

È stata predisposta una griglia di raccolta dei principali dati anamnestici, della cartella clinica e di alcune informazioni di contesto; e una seconda griglia con i dati di contatto utile per l'organizzazione delle interviste.

### *Il setting delle interviste*

#### *Accoglienza e cura del processo*

La dimensione di "cura" ha attraversato tutta la relazione con i partecipanti, a partire dal momento dell'invito alla partecipazione rivolto ai genitori e poi ai partecipanti stessi. I genitori sono stati interpellati individualmente, telefonicamente, per email o in presenza, a seconda delle occasioni di incontro; una volta autorizzati tramite consenso informato da questi, per i ragazzi sono stati programmati momenti dedicati e individuali in presenza in cui venivano espone le motivazioni della ricerca e del loro possibile coinvolgimento, in modo che potessero esprimere liberamente domande e dubbi, ed

evitando una situazione collettiva con altri pari, dove non avrebbero espresso i dubbi e avrebbero potuto aderire al progetto per adeguarsi al gruppo.

Al momento della prima intervista, una volta accolto il ragazzo e i familiari che lo accompagnavano, che hanno poi lasciato la sede dell'intervista per tutto il tempo del colloquio, è stato dedicato un breve tempo per colloquiare liberamente e per rompere il ghiaccio. Sono stati presentati ai ragazzi tutti i materiali presenti nella stanza (fogli, colori, computer) e chiarito che avrebbero potuto scegliere anche di disegnare per esprimere dei contenuti, o utilizzare anche alcuni oggetti in vario modo (ad esempio scarabocchiare su un foglio). Questo sapendo che è particolarmente importante che si sentissero liberi di non prestare continuamente attenzione all'interlocutore senza muoversi.

Abbiamo chiarito le "regole" di svolgimento dell'attività

L'intervista durerà un'ora. Io ti farò qualche domanda, tu parla liberamente. Mi raccomando di raccontarmi nuovamente anche cose che mi hai già raccontato. L'obiettivo è farmi capire cosa secondo te è importante far capire circa le tue caratteristiche di apprendimento. Tutto quello che dirai rimarrà riservato tra noi e anonimo, soprattutto ai tuoi insegnanti e ai tuoi genitori. Dopo l'intervista potrai sempre decidere di togliere o aggiungere delle cose a quello che mi dirai, perché alla fine potrai rileggerlo e averlo. Se a te va bene registriamo e prendiamo appunti per ricordarci. Qui ci sono dei fogli, colori un computer. Se per rispondere a qualche domanda ti è più semplice far un disegno, una vignetta o scrivere per noi va bene. Se hai domande puoi farcele. Ecco qui puoi firmare la tua adesione all'intervista che è una cosa molto importante (testo introduttivo sulle regole dell'intervista).

Questa fase ha consentito ai ragazzi di porre qualche domanda, di rifocalizzare l'obiettivo generale dell'intervista e di sentirsi tranquilli rispetto alle modalità di svolgimento.

### *Spazi*

Le interviste sono state svolte in entrambe le sedi della Cooperativa sociale Talenti fra le nuvole ONLUS. La maggior parte dei partecipanti hanno svolto l'intervista nella stessa sede in cui svolgono le attività di potenziamento; solo alcuni, per motivi organizzativi familiari, l'hanno svolta nell'altra sede.

Le stanze nelle quali sono state svolte le interviste sono arredate con una semplice scrivania e qualche sedia, e non è stato apportato alcuno specifico adattamento all'ambiente rispetto a quando i ragazzi vi si recano per le attività di potenziamento. È



stato volutamente scelto un ambiente familiare per i ragazzi, nel quale sapessero tutelata la loro privacy rispetto alla propria famiglia, e sembrava utile che fosse un luogo deputato nel quale già svolgono attività che riguardano il tema DSA in dimensione positiva.

### *Tempi*

Il tempo ha costituito un elemento di discontinuità rispetto alla quotidianità e abitudini con le quali frequentano il centro TFN: si è concordato con i ragazzi e i loro genitori di svolgere le interviste la maggior parte delle interviste al sabato, giorno nel quale abitualmente il centro è chiuso e i ragazzi non frequentano scuola. Per chi di loro non desiderasse però impegnare il sabato o avesse già altri impegni, sono stati proposti orari e giorni diversi da quelli in cui abitualmente frequentano il centro.

### *Strumenti*

Per lo svolgimento dell'intervista è stato utilizzato un piccolo registratore digitale, mostrato ai ragazzi prima di iniziare, chiedendo loro il permesso di registrare. Tutti i ragazzi hanno volentieri concesso di registrare senza alcuna ritrosia o imbarazzo, anche perché molti sono già abituati a usarlo durante le attività del centro di potenziamento sia per attività ludiche e motivanti, che di studio, pertanto si ritiene che questo strumento non abbia costituito motivo di disagio o disturbo.

Sul tavolo erano stati predisposti alcuni fogli bianchi e qualche penna, matita, colori. Tali materiali erano esplicitamente utilizzabili liberamente dai ragazzi, durante lo svolgimento dell'intervista, per scarabocchiare, o giocherellare con foglio e matita mentre parlavano: per molti ragazzi con DSA, infatti, parlare o concentrarsi senza poter maneggiare qualcosa può essere fonte di stress, ansia o generare maggior disattenzione. Alcuni ragazzi hanno infatti usufruito di questa possibilità, anche solo in alcuni momenti dell'intervista in cui ne avvertivano la necessità. Inoltre tale scelta intendeva facilitare qualche ragazzo, come poi accaduto, nel fare schizzi o disegni per spiegare qualcosa per lui complesso; oppure per rappresentare eventualmente l'immagine o metafora richiesta rispetto al DSA.

Durante lo svolgimento della seconda intervista, sul tavolo era presente anche un computer, utile per visionare assieme al ragazzo gli elementi emersi dalla prima intervista, ossia l'intervista riadattata graficamente, e i temi emergenti. Non era infatti opportuno proporre ai ragazzi l'intervista integrale con le note del ricercatore sia per la giovane età, sia per la dislessia, entrambi aspetti che avrebbero reso difficile l'accesso e un'opportuna revisione. In questo modo invece il ragazzo poteva liberamente rivedere alcuni elementi, utilizzando il pc con un software da lui/lei usato abitualmente, e commentare per scritto, se lo desiderava, o a voce. Questa scelta è stata effettuata perché, pur faticando nella lettura, lavorare per la durata di circa un'ora su una serie di elementi, pur autoprodotti, di natura squisitamente verbale e concettuale, per la maggior parte degli adolescenti coinvolti avrebbe potuto risultare faticosa e difficile da affrontare, inficiando la qualità del commento richiesto. Avere possibilità di un supporto visivo, digitale, che perciò potesse essere gestito in autonomia, ingrandito, colorato e chiaro graficamente, li ha aiutati a seguire l'intero processo con un soddisfacente livello di attenzione.

### *Le aree di indagine*

Sono state definite le aree di interesse (topic areas) di indagine, attorno ai quali sono state create possibili domande guida. Le aree da indagare individuate, qui strutturate nell'ordine di indagine durante l'intervista prevedendo possibili collegamenti e un'adeguata gradualità di avvicinamento e approfondimenti, sono state:

1. il percorso scolastico
2. l'essere studente
3. le relazioni con insegnanti, genitori, pari
4. i contesti
5. percezione del DSA

Come aiuto alla ricercatrice nella conduzione dell'intervista, pur mantenendo un'estrema flessibilità e ascolto, è stata creata una griglia-guida di sollecitazioni utili a guidare i partecipanti su una serie di sotto-aree di interesse per rispondere alla domanda di ricerca.

Questa strutturazione aiuta a elaborare in anticipo le aspettative/aree affrontate nell'intervista; aiuta ad affrontare le difficoltà di partecipanti reticenti o in difficoltà nell'articolare un discorso (Smith et al., 2009), o che, come in questo caso, essendo sia adolescenti che dislessici, potevano faticare nel pianificare, organizzare e articolare i pensieri organizzando in autonomia le aree di possibile interesse.

È stato inoltre un fondamentale esercizio di elaborazione di domande aperte, non giudicanti, che aprivano alla comunicazione e articolazione di pensieri e significati, invece che implicare risposte rapide e poco personali (Smith et al., 2009).

L'intervista inizia con una parte di tipo narrativo, che riguarda la storia scolastica, soffermandosi sugli episodi chiave dei vari gradi di scolarità, per poi andare ad approfondire i significati che attribuiscono sia a questi momenti, ma più in generale cosa pensano del DSA, delle esperienze relazionali cui hanno accennato, andando progressivamente ad approfondire (Smith et al., 2009).

È stata data priorità a domande di tipo descrittivo (raccontami quali sono i momenti che ti mettono a tuo agio a scuola), narrativo (raccontami cosa è successo quando dici che la maestra ti odiava, c'è un episodio particolare che puoi raccontarmi?), strutturale (spiegami i passaggi che fai per studiare...), valutativo (tu come ti senti sentito quando è successo questo?) e circolare (cosa ritieni che pensi la tua insegnante quando non vuole farti usare gli strumenti?). Sono altresì stati utilizzati 'prompts' (puoi dirmi qualcosa di più di questa situazione?) e probes' (che cosa significa 'mi davano fastidio?') (cfr. Smith et al., 2009, 60).

Nell'articolazione delle domande inizialmente non viene citata l'area DSA. Se eventualmente l'intervistato non lo citava spontaneamente né rispetto alla storia scolastica né rispetto all'esperienza di studente, è stata introdotta dal ricercatore.

Tabella 10: griglia-guida delle aree dell'intervista ed esempi di domande/sollecitazioni

contenuti	Esempio di domanda
Introduzione e accoglienza: Presentazione di sé e del contesto	Presentati, raccontami cosa fai, cosa ti piace, della tua famiglia, dei tuoi amici...
1. il percorso scolastico	Raccontami i momenti più importanti delle varie scuole che hai frequentato? che cosa ti ricordi dell'asilo? E poi alla primaria?...
2. l'essere studente	Com'è la tua esperienza scolastica ora?
	Che studente sei?
	In quali momenti sei a tuo agio e in quali a disagio a scuola?
	Cosa pensi della tua intelligenza?
	Cosa vuol dire essere uno studente con DSA?
3. le relazioni	Che rapporto hanno i tuoi genitori rispetto al DSA?
	Che rapporto hanno i tuoi fratelli rispetto al DSA?
	Che rapporto hanno i tuoi insegnanti rispetto al DSA?
	Che rapporto hanno i tuoi compagni di classe rispetto al DSA?
	Che rapporto hanno i tuoi amici rispetto al DSA?

	<p>Che rapporto hai con i tuoi compagni di classe dislessici rispetto agli altri? E con altri dislessici esternamente alla scuola?</p>
	<p>Ti capita di parlare del DSA con i tuoi amici/insegnanti/in famiglia?</p>
4. i contesti	<p>Quali sono le situazioni, le esperienze, le persone che più hanno influito per affrontare il DSA?</p>
	<p>A cosa ti sono serviti i percorsi e le esperienze fatte qui [al centro di potenziamento]?</p>
5. Percezione del DSA	<p>Se tu dovessi spiegare il DSA a un bambino o un ragazzo che ha appena ricevuto la diagnosi cosa gli diresti? Che consigli daresti?</p>
	<p>Quando, come, che importanza ha avuto per te ricevere la diagnosi di DSA?</p>
	<p>Quando e dove, oltre alla scuola, senti di più il DSA? racconta un'esperienza.</p>
	<p>Pensa a un'immagine o una metafora per rappresentare il DSA.</p>
Domande trasversali	<p>Tu che cosa hai pensato? Tu come ti sei sentito in quel momento? Tu cosa hai fatto?</p>
Conclusione dell'intervista	<p>Ci sono altri aspetti che vorresti aggiungere?</p>
Riflessione sull'esperienza dell'intervista	<p>Com'è andata l'intervista e a cosa ti ha fatto riflettere?</p>

Nell'arco dell'intervista vi erano alcune domande iterative e trasversali, che consentivano di sollecitare un approfondimento nella direzione di apertura alla narrazione. Tali domande, tradizionalmente privilegiate da IPA rispetto alle dimensioni qualitative e di processo (perché? Come? Puoi dirmi qualcosa di più? Tu cosa stavi pensando? Come ti sentivi?) (Smith et al., 2009, 68), sono state ripensate /integrate alla luce del quadrante della clinica della formazione, facendo riferimento alle dimensioni degli affetti (come ti sei sentito in quel momento?), dei significati (tu che cosa hai pensato?), delle strategie (tu/lui/lei cosa hai/ha fatto?).

### *Svolgimento della prima intervista*

Sono stati definiti rituali di apertura e chiusura per ogni intervista; sono state definite le regole e il setting in cui si sarebbe svolta, e ci si è accertati di aver messo a proprio agio il partecipante.

In apertura, per far sentire accolto e importante nella narrazione dei suoi vissuti il partecipante, è stato utile chiedere una presentazione che parlasse liberamente di sé e tratteggiasse gli interessi e le sue relazioni principali, cui avrebbe poi fatto riferimento durante l'intervista. Questa prima parte aveva inoltre la funzione di far capire metodologicamente al partecipante che poteva raccontare liberamente, senza necessità di domande, e potendo approfondire aree personali che erano di interesse del ricercatore. I ragazzi infatti, abituati nelle attività di potenziamento psicopedagogico condotte dagli operatori del centro (e anche dalla ricercatrice) a stare su un piano più "didattico" e basato sull'apprendimento, tendevano a tralasciare le proprie opinioni, a restare "oggettivi" e descrittivi; in questo caso le domande del ricercatore hanno fatto capire, fin da questa prima presentazione di sé, che gli affetti, le opinioni/rappresentazioni erano importanti; la richiesta di maggiori dettagli e informazioni da parte del ricercatore fa poi comprendere al partecipante che nel proseguo può aggiungere, senza attendere che l'intervistatore chieda di approfondire. Si passa così progressivamente da un livello riassuntivo, che racconta le singole esperienze, a una dimensione maggiormente associata a pensieri ed emozioni legati alle esperienze significative (cfr. Smith et al, 2009).

In chiusura dell'intervista è stato fondamentale chiedere se, rispetto alla domanda di ricerca principale che i ragazzi avevano chiara, intendevano aggiungere qualcosa che ritenevano fosse stato tralasciato dalle domande. Inoltre è stata posta una domanda finale che consentisse al partecipante di riflettere sull'esperienza che ognuno aveva sperimentato durante l'intervista. Questo per molteplici aspetti: per una dimensione etica e di valutazione se si era generata una situazione di benessere nel partecipante; per avere una valutazione dell'esperienza, che si ipotizzava come trasformativa, del processo attivato; infine, per esplorare eventuali altre dimensioni di significato che i ragazzi avessero attribuito a quest'esperienza e al valore del loro coinvolgimento nella ricerca.

Al termine delle domande è stato utile spendere qualche minuto per ringraziare e valorizzare quanto ogni partecipante aveva offerto in termini di disponibilità concreta e di messa in gioco personale; inoltre ad ogni step della ricerca (sia prima che seconda intervista) è stato spiegato al partecipante cosa il ricercatore avrebbe fatto con i dati rilevati e quando sarebbe avvenuto il successivo coinvolgimento del partecipante stesso, questione fondamentale dal punto di vista etico e per la metodologia stessa della ricerca, che intendeva coinvolgere il più possibile i partecipanti. Tale aggiornamento è stato indirizzato anche ai genitori, tramite un messaggio collettivo via e-mail, al termine di ogni fase della ricerca.

A seguito dell'intervista la ricercatrice ha creato delle note di campo annotando il clima dell'intervista, le difficoltà eventualmente incontrate nella conduzione, il livello di interesse, partecipazione, atteggiamento dell'intervistato; le prime impressioni circa le tematiche rilevanti (cfr. Hollway & Jefferson, cit. in Smith et al., 2009).

#### *Prima analisi dei dati e preparazione della seconda intervista*

Tutte le interviste sono state registrate, riascoltate e trascritte verbatim.

Per le trascrizioni citate nell'analisi è stato utilizzato il seguente codice:

[ ] – parentesi quadre indicano parte del discorso mancante

, - virgola, indica brevi pause. indica brevi pause

. – punto indica pause lunghe.

[i miei amici] – parole o espressioni sottointese aggiunte dal ricercatore per chiarificare Data la lunghezza e complessità dei dati, nelle trascrizioni sono omesse interruzioni che potevano considerarsi ininfluenti (ad esempio richiesta di ripetere la domanda), mentre nelle citazioni sono state aggregate le parti di intervista omettendo le domande dell'intervistatore. Alcune affermazioni poco comprensibili, molto spezzettate, con domande di rispecchiamento dell'intervistatore sono state ricomposte in frasi grammaticalmente corrette e comprensibili. Nelle citazioni riportate nell'analisi, solo in caso di giustapposizione di parti diverse e distanti all'interno intervista sono stati inserite le parentesi quadre (...); altrimenti, per rendere più scorrevole la lettura e consultazione, sono state unite frasi anche se intervallante da brevi interiezioni o dalle domande dell'intervistatore. In generale però lo stile espressivo dei ragazzi è stato rispettato così come l'uso terminologico (ad esempio l'uso di scuola elementare e scuola media utilizzati spontaneamente dai ragazzi al posto di Primaria e Secondaria).

L'analisi svolta ha costituito un 'circolo di tipo iterativo e induttivo' (Smith, 2007).

È stata effettuata una prima divisione in macro-aree tematiche: famiglia, scuola, parlare di DSA, fasi della vita scolastica, relazione con il DSA...perciò ogni intervista è stata suddivisa in aree.

All'interno di questi sono stati scelti alcuni temi più rilevanti (ad esempio la famiglia) e una sintesi caratterizzante del tema (ad esempio: supportiva con strumenti concreti; incoraggiante rispetto alle proprie qualità). Per ogni ragazzo sono stati evidenziati quattro o cinque temi caratterizzanti la specificità del caso.

In parallelo è stato effettuato un lavoro di "traduzione" dell'intera intervista in una forma visiva leggibile e adeguata per i ragazzi (Figura 2).



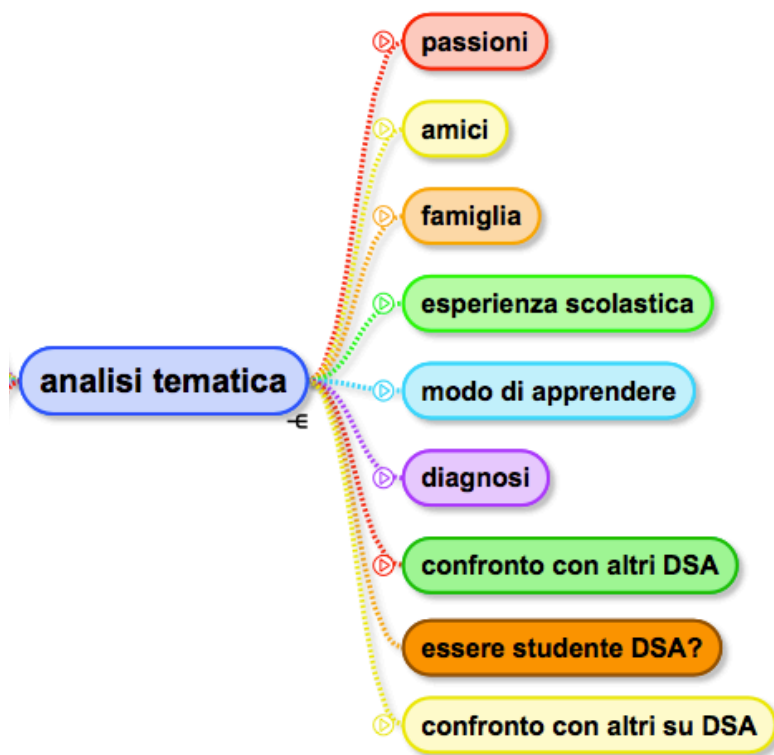


Figura 2: esempio di traduzione dell'intervista in forma visiva

Infatti in genere, dopo una prima analisi dei dati, al partecipante viene consegnata la sua intervista per permettergli di revisionare e correggere eventuali errori o parti nelle quali non si riconosca ad una rilettura; in questo modo si favorisce la possibilità di riflettere su quanto espresso precedentemente, preparandosi così alla dimensione più riflessiva proposta dalla seconda intervista. Ha inoltre la possibilità di visionare, sia in anticipo, sia durante la seconda intervista, i temi che il ricercatore evidenzia e discuterne, darne un feedback, proporre temi diversi, ridurre, aggiungere (Sità, 2012; Mortari e Saiani, 2013).

In questo caso, trattandosi di adolescenti dislessici, questo lavoro sul testo trascritto non era pensabile. È stato perciò necessario adattare la metodologia: la versione dell'intervista tradotta in mappa, suddivisa già in macroaree tematiche l'intervista, manteneva però intatte le parole originali. L'organizzazione del discorso, simile a una mappa concettuale, realizzata con l'ausilio di un software (Mindmaple) noto alla maggior parte dei ragazzi, ha reso familiare il compito di revisione del testo, che rischiava altrimenti di essere molto oneroso per i ragazzi. In questo modo la suddivisione in aree

legata a diversi colori (figura 3), la possibilità di chiudere e aprire le singole aree, evitando perciò l'affollamento visivo; la possibilità da parte del ragazzo di scrivere, commentare, evidenziare in maniera semplice e familiare rendevano più accessibile questo compito (Figura 4).

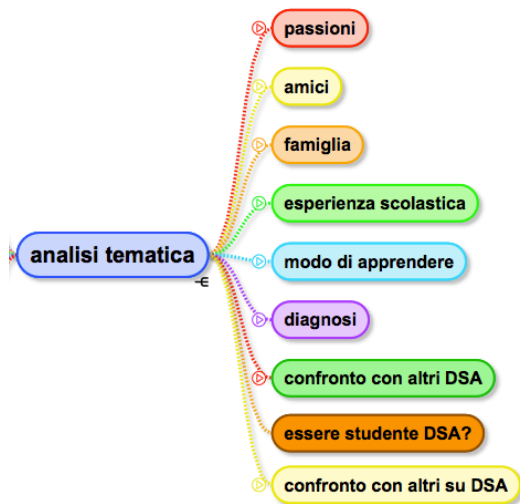


Figura 3: Le aree tematiche dell'intervista completa visualizzate in sintesi.

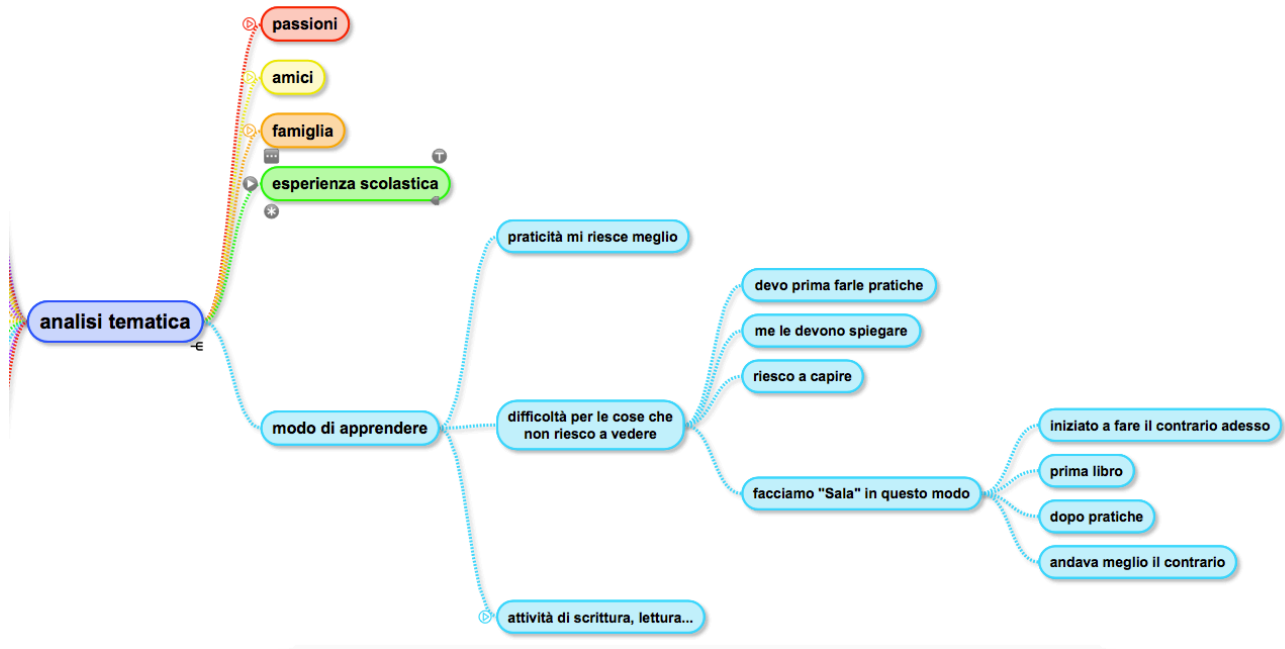


Figura 4: Espansione progressiva per la rilettura dell'intervista.

Inoltre molti ragazzi avevano l'abitudine a un certo lavoro didattico di tipo analitico sul testo e questo ha facilitato l'approccio, ma soprattutto ha scongiurato il rischio di scoraggiare e allontanare dal lavoro puntuale che veniva richiesto.

In questo modo per ogni ragazzo abbiamo ottenuto una suddivisione dell'intera intervista in aree tematiche, mantenendo ancora le parole dell'intervista ('analisi tematica'); e cinque temi ('nodi tematici'), caratterizzanti la peculiarità della storia e del modo di vivere la dislessia del singolo ragazzo.

### *Seconda intervista*

Con la disponibilità di questi supporti concreti è stata preparata la seconda intervista. Questa aveva come obiettivo di approfondire e precisare alcuni elementi oscuri, linguisticamente o concettualmente; di reperire alcuni elementi mancanti (domande o tematiche non affrontate); ma soprattutto intendeva dare una prima restituzione interpretativa, essere un commento e costituire un approfondimento della prima intervista; era anche fondamentale che questo portasse a un lavoro congiunto, che si concludesse con una condivisione e discussione dei temi principali proposti dal ricercatore.

È infatti la dimensione della ricorsività a caratterizzare l'approccio fenomenologico, non solo in termini di numero di sessioni di raccolta dati, ma in termini di ritornare, da parte del ricercatore, a confrontarsi con l'intervistato approfondendo il proprio sguardo e la propria comprensione, verificando ipotesi e interpretazioni che divengano condivise; ma anche l'intervistato ha possibilità di ritornare sulla propria esperienza, riflettendo su una dimensione più approfondita, e aspetti diversi dal racconto di sé della prima intervista (Sità, 2012).

Solo una partecipante, per ragioni familiari e di distanza dalla sede di svolgimento dell'intervista, non ha potuto partecipare alla restituzione e seconda fase dell'intervista, nonché ai focus group.

A ciascun ragazzo veniva spiegato che la ricercatrice avrebbe riletto la sua intervista precedente dividendola in argomenti, seguendo sulla mappa, regolando la velocità di lettura in base all'età e alla sua velocità di elaborazione verbale. Si precisava che avrebbe

potuto fermare la ricercatrice in qualsiasi momento per chiedere una rilettura di singole frasi o parole, precisare qualcosa che non fosse chiaro, che non rispondesse alle sue intenzioni comunicative o in cui non si riconoscesse; ma anche per approfondire, dare un suo significato all'episodio raccontato, associarne altri. Poteva perciò liberamente commentare quanto aveva espresso nella prima intervista. Solo se durante la trascrizione la ricercatrice non aveva decifrato o compreso il significato di frasi o parole lo richiedeva esplicitamente al partecipante durante la rilettura.

Dopo la prima lettura assieme, venivano lasciati alcuni minuti, dai 5 ai 15 circa, a seconda della richiesta del ragazzo, per rivedere i vari rami, in autonomia o insieme, magari chiedendo una rilettura; eventualmente per commentare puntualmente, a voce o per scritto.

A questo punto era la ricercatrice a richiedere eventuali chiarimenti e approfondimenti, proponendo eventuali inferenze interpretative; o chiedeva di approfondire aree che erano state accennate e poi trascurate nella prima intervista; o ancora, chiedeva il significato anche affettivo di alcune parole, talvolta usate in maniera particolare, soggettiva, fuori contesto, oppure di neologismi. Da questi approfondimenti sono spesso emerse dimensioni importanti: quella sul bullismo emerge da uno di essi, nelle prime interviste infatti non vi sono mai stati segni né dichiarazioni evidenti che lo descrivessero nel suo manifestarsi, ma solo le sue conseguenze, le emozioni che lasciava, le reazioni dei ragazzi stessi. Proprio 'andando a caccia', ma soprattutto facendosi incuriosire dai 'segni' lasciati qua e là, chiedendo, o inferendo ipotesi da verificare (es. 'pensi che la dislessia sia collegata al bullismo?' 'conosci ragazzi che subiscono bullismo? Qualcuno a causa della dislessia?'), in base alle risposte dei ragazzi il ricercatore ha inferito l' 'etichetta' che, per quanto tale, era riconoscibile dai ragazzi e serviva a nominare un intero fenomeno, a tematizzarlo creando un collegamento con il fenomeno oggetto di indagine principale. Una volta nominato dall'adulto, i ragazzi si sono sentiti autorizzati a parlare del bullismo esplicitamente, raccontando i vissuti ad esso collegati. Questo ha inserito un tema rilevante nella ricerca, ma anche costituito un passaggio importante nella rielaborazione personale di questi ragazzi che mai avevano espresso tali vissuti, pur nel contesto di cura e sostegno del servizio che frequentano.

Infine, l'ultima parte della seconda intervista serviva alla ricercatrice per mostrare e condividere i 'nodi tematici' (Figura 5) che, a suo parere, rappresentavano il vissuto del ragazzo: i ragazzi si sono per lo più riconosciuti, alcuni hanno tolto qualcosa, alcuni aggiunto. Ad alcuni ragazzi più grandi e maturi, data la complessità dell'intervista e dei temi trattati, si è preferito chiedere direttamente di individuare quattro temi rilevanti. Questo processo è risultato opportuno in quanto hanno definito temi non così evidenti latenti nelle interviste.

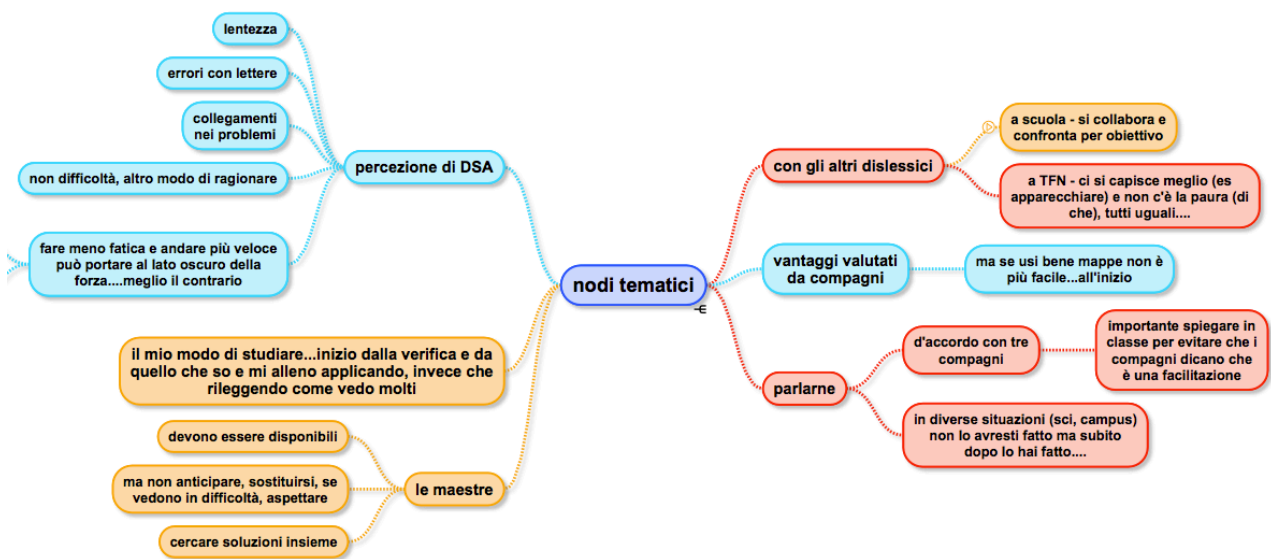


Figura 5: Esempio di nodi tematici, temi principali di un partecipante, utilizzato per la restituzione.

L'intervista si è conclusa chiedendo al ragazzo se non avessero niente da aggiungere e ringraziando il partecipante.

Dopo queste due interviste, a distanza ravvicinata di solo qualche mese, è stato spiegato loro che sarebbe seguito prima un lungo lavoro di analisi, quindi, a distanza di circa un anno, una restituzione collettiva.

A seguito di ciascuna delle due interviste svoltesi, è stato creato per ogni partecipante un memo sintetico relativo alle impressioni dell'intervista sia sull'andamento dell'intervista, sia sull'atteggiamento dell'intervistato negli aspetti complessivi verso l'intervista e verso

la visione che restituiva. Inoltre si è svolta un'autoriflessione facendo riferimento alle quattro domande guida all'autovalutazione che pone Sità (2012), delle quali viene restituito in maniera sintetica quanto emerso dalle note:

“domanda 1: ho agevolato la comprensione delle domande?” Rispetto a questa dimensione la scrivente ha posto particolare attenzione alla dimensione linguistica e all'ansia che i ragazzi avrebbero potuto sperimentare proprio per la difficoltà tipica nel comprendere correttamente domande al di fuori delle proprie aspettative. È stato sottolineato più volte che se la domanda non fosse stata compresa potevano chiederne una ripetizione e una spiegazione con altre parole, opportunità che almeno una decina di ragazzi, almeno una volta nell'intervista, hanno colto; sono state formulate domande diverse per ragazzi diversi, cercando di sintonizzarsi sul livello linguistico e concettuale di ognuno; non sono state poste domande lunghe e con subordinate; si è monitorato il livello paraverbale per capire se la comprensione del partecipante fosse stata raggiunta; si è monitorata la centratura delle risposte, eventualmente reindirizzando e riformulando la frase; talvolta sono stati proposti esempi per illustrare il tipo di risposta che ci si attendeva o poste frasi da completare.

“Domande 2: ho influenzato le risposte?” Si è trattato di un livello di attenzione complessa: la scrivente immagina che i ragazzi potessero cercare di rispondere ad alcune aspettative in base alla conoscenza pregressa, al tipo di proposte che in passato, in qualità di consulente e pedagoga, la ricercatrice aveva formulato. Quindi si è cercato di porre domande aperte e trasversali (Cosa hai pensato allora? Cosa hai fatto per affrontare la situazione? Come ti sei sentito?) proprio durante le narrazioni. È inevitabile che ci fosse, reciprocamente, una traccia, in particolare lasciata dalla conoscenza precedente: ad esempio si può ritenere che i ragazzi non abbiano esplicitato aspetti importanti affrontati precedentemente all'intervista nell'ambito dell'intervento pedagogico. È stato poi fondamentale l'uso del diario, utile a condurre un processo di riflessività e distanziamento rispetto alla fascinazione, al coinvolgimento, alla dimensione relazionale-emotiva che hanno coinvolto la ricercatrice.

“Domanda 3: ho lasciato che la conversazione uscisse troppo dal tema?” È accaduto che quattro o cinque partecipanti abbiano iniziato a raccontare liberamente alla prima domanda pensando di dover articolare da soli la risposta alla domanda complessiva

‘come vivi il DSA?’. Non si trattava di un ‘fuori tema’ ma di una trattazione disordinata e a salti, che però ha avuto il potere di abbassare l’ansia iniziale, poiché i partecipanti hanno pensato di aver dichiarato tutto quello per loro era importante dire; questo non era però funzionale a un livello di approfondimento utile, pertanto dopo l’apertura di qualche minuto per questa narrazione volutamente fuori tema, i ragazzi sono stati poi riorientati tramite la prima domanda. In altre occasioni spesso le digressioni fuori tema erano generate dal non avere ben compreso la domanda, che è stata perciò precisata. Non sono state osservate altre situazioni di “fuori tema” non funzionale.

“Domanda 4: ho trascurato possibili temi generativi?” La seconda intervista è stata una grande opportunità per rilanciare le tematiche toccate dal partecipante e tralasciate, anche volutamente, in prima battuta. L’obiettivo, infatti, nella prima intervista era un racconto libero su tutti i temi di interesse, mentre le domande più puntuali e di approfondimento sono state effettuate nella seconda, dopo aver cercato di cogliere tali temi dalla prima analisi.

La prima intervista si è svolta tra marzo e aprile 2017; la seconda tra fine maggio e luglio 2017.

La durata di ciascuna intervista è stata dai 50 minuti a 1 ora e 30. La seconda intervista ha richiesto tra i 30 e i 60 minuti. Perciò per ogni partecipante abbiamo da circa un’ora e 10 fino a due ore e mezzo.

### *L’esperienza dell’intervista secondo i partecipanti*

IPA ha esplicitamente una volontà trasformativa

L’intervista ricorsiva dovrebbe condurre il soggetto a risignificare e rinarrare la propria storia muovendosi quindi verso un cambiamento di prospettiva che avrà ricadute concrete sul suo percorso di vita- il ricercatore accompagna il soggetto in un vero e proprio processo di coscientizzazione, indicandogli gli elementi che possono condurre ad alcune criticità che caratterizzano la sua esperienza (Sità, 2012, p. 25).

I partecipanti della presente ricerca sono stati entusiasti dell’intervista (McNulty, 2003), pensando di mettere a disposizione la propria esperienza, sentendosi responsabili ed esperti in materia, e ritenendo giusto che si ascoltasse la loro esperienza per capire come intervenire. Al termine molti hanno affermato che è stata un’esperienza singolare poter discutere certe tematiche relative alla loro esperienza per la prima volta, sentendosi

ascoltati con interesse. La consapevolezza mostrata è stata crescente nelle varie tappe del processo. McNulty (2003) rileva che tale accresciuta consapevolezza possa derivare dal vedere in scritto e ascoltare da altri le parole da loro pronunciate.

Come in McNulty (2003), gli intervistati esprimono un senso di isolamento e la percezione che la loro esperienza in termini di convivenza con la dislessia non possa essere compresa fino in fondo e che, nonostante le potenzialità sentite nella ricerca, rimanga complesso abbattere la barriera di incomprensione che percepiscono. Anche la narrazione della storia scolastica è stata per molti un processo “doloroso” (McNulty 2003), visibile sia in quanto dichiarato, sia nelle modalità non verbali e para verbali di espressione, sia nelle riflessioni a latere.

Al termine dell’intervista è stato chiesto a ciascun partecipante come sia andata l’esperienza con una domanda aperta (in alcuni casi viene data qualche sollecitazione come guida).

Domande stimolo: Com’è andata l’intervista? Ti è sembrata difficile? Ti aspettavi queste domande? A cosa ti ha fatto riflettere? A te a cosa è servito?

Tutti i ragazzi la riportano come un’esperienza positiva, nella quale si sono trovati a loro agio, anche chi ha fatto più fatica o sembrava più reticente durante l’intervista.

Dalle loro parole, si evince che il percorso dell’intervista li ha fatti sentire ascoltati e a proprio agio, in alcuni casi grazie alla conoscenza, precedente la ricerca, della ricercatrice che conduce l’intervista, ma non solo. Anche il fatto che qualcuno faccia domande e ascolti fa la differenza rispetto alla loro esperienza, narrata anche nell’intervista, in cui lamentano il mancato ascolto e interessamento rispetto al tema DSA. Evidenziano il fatto che non essere usualmente sollecitati da domande così puntuali non solo denoti disinteresse da parte degli altri, ma non li porti da una parte ad esprimere autonomamente una serie di aspetti, dall’altra nemmeno a rifletterci.

A te ti conosco per cui mi sento più a mio agio (M2)

[Mi è servita] a chiarire un po' la mia dislessia parlandone con qualcuno, non ne ho mai parlato [...] sì [era la prima volta] [...] [mi sono sentita] ascoltata [...] perché io sono una persona molto privata, molto chiusa in me stessa, quindi non parlo mai [è utile a chi è dislessico poterne parlare] (S3)

Non è che tutti i giorni hai l’opportunità di fare un discorso così lungo con magari una persona che ti segue così attentamente” (M1)



Mi ha fatto pensare a tutte le cose che dovevo dire sulla dislessia, che non ho mai detto perché nessuno mi aveva mai fatto delle domande e in quest'intervista ho scoperto anche tutte le cose che non mi ero bene accorta a cosa mi servivano per la dislessia (M6)

Per alcuni l'intervista ha costituito uno spazio di libera espressione, di "sfogo"

Son felice perché è già la seconda volta che sto parlando liberamente; mi sento bene e non mi sento di aver detto cose 'segreto di stato' (S6).

Non mi esprimevo così da un po' di tempo, non è che parlo sempre della mia dislessia, è stato bello (M7).

[È servita] sia per sfogarmi e per raccontare le cose (M8).

[È stata un'esperienza] liberatoria (M1).

Qualcuno invece dice di aver sempre avuto chiaro quanto ha detto nell'intervista.

Erano cose che avevo in un qualche modo già detto ad altre persone (M2)

[Le avevo raccontate prima] qualcosa sì e qualcosa no [...] no, [le avevo già pensate], le sapevo già (M3).

Molti, soprattutto chi è al termine della scuola secondaria di primo grado o già in quella di secondo grado, evidenziano che l'intervista è stata l'occasione di ripensare al proprio processo di crescita, all'esperienza scolastica, soprattutto la più lontana che, pur faticosa da rievocare, non avevano mai rianalizzato e reinterpretato con gli occhi di ora.

[È servita] a farmi pensare quanto tempo è passato, come ci siamo conosciuti, cosa è successo, come ho cominciato a usare gli schemi, con chi [...] a fare un riassunto della mia vita scolastica [Non l'avevo mai fatto] (S1)

Toglierei tutta la parte di quando sei piccolo, perché sono ricordi più difficili, magari non riesci proprio a esprimere non con facilità, ma li esprimi in modo più contorto, mi concentrerei di più sulla parte più recente (SS2)

Le cose che mi hai chiesto delle elementari, se non me le chiedevi non ci avrei mai pensato e anche ripercorrere i momenti e le persone è stato molto utile. Adesso che sono più grande riesco a capire (M10)

[È servito] a riprendere gli anni passati [...] [è importante] per capire anche gli amici come erano, anche gli insegnanti (S8)

Mi ha fatto ricordare molte cose (M6)

Mi ha fatto rivedere un po' tutta la mia esperienza, dalla terza elementare fino alla terza media (M9).

Ma capire il passato aiuta anche a riflettere sul futuro

Mi ha aiutato per come fare prossimamente. quindi cosa devo dire e cosa devo pensare, e cosa devo fare (E2).

Per molti, circa la metà dei ragazzi, l'intervista è stata un momento di conoscenza di sé importante, un'occasione di riflessione sulla dislessia, su di sé, su una serie di aspetti esperiti, ma mai portati precedentemente alla rielaborazione. L'esperienza dell'intervista è loro servita a risignificare, in maniera diversa, una parte, magari dolorosa e lontana nel tempo, della propria esperienza. Quello che gli intervistati evidenziano è la dimensione di intersoggettività, di ascolto, di comprensione di ciò che essi stessi scoprono man mano ed aggiungono al proprio bagaglio di consapevolezza.

Mi è servito a prendere più consapevolezza di quello che sei, man mano che ne parli aggiungi un pezzettino in più (S6).

[Mi è servita] a chiarire un po' la mia dislessia parlandone con qualcuno, non ne ho mai parlato [...] sì [era la prima volta] [...] [mi sono sentita] ascoltata [...] perché io sono una persona molto privata, molto chiusa in me stessa, quindi non parlo mai [è utile a chi è dislessico poterne parlare] (S3).

Mi ha fatto riflettere su certi aspetti a cui non avevo mai pensato, mi ha aiutato più a capire il mio lato DSA (M10).

Mi ha fatto riflettere su come sono le persone, che giudicano senza mai vedere oltre. Purtroppo esistono persone che fanno così e bisogna metterci una pietra sopra e ricominciare. Devi imparare a rialzarti per ogni ostacolo che ti si presenta davanti (SS1).

Mi ha fatto pensare tipo la cosa sul tizio cattivo, che ero una stupida mi dispiacevo per quello che diceva ma in realtà i problemi sono i suoi e non i miei (M2).

Mi ha fatto ricordare molte cose [...] mi ha fatto pensare a tutte le cose che dovevo dire sulla dislessia, che non ho mai detto perché nessuno mi aveva mai fatto delle domande e in quest'intervista ho scoperto anche tutte le cose che non mi ero bene accorta a cosa mi servivano per la dislessia (M6).

Penso che non mi sono mai pentito di essere DSA, è troppo bello, vai nei posti belli, sei sempre aiutato, salti delle lezioni e dei compiti, ci saranno anche delle altre cose un po' meno...però io ho avuto la fortuna di non averla molto pesante (M9).

Io a tante cose non ci avevo mai pensato (SS2).

[Mi] ha fatto riflettere un po' [alle cose alle quali di solito non penso] (E1).

Mi ha fatto riflettere, specialmente le domande che mi hai chiesto su come fai a intenderti con gli altri ragazzini dislessici e non dislessici mi ha fatto molto pensare [...] non lo avevo così chiaro [...] perché alla fine non ci ho mai pensato [...] e oggi ci ho pensato e mi ha fatto capire molte cose (M4).

Mi ha fatto pensare che ci sono persone che purtroppo vengono prese in giro (S7).

Avere le idee più chiare può aiutare non solo se stessi, ma anche gli altri. La propria maggior consapevolezza rispetto al DSA diviene così uno strumento di aiuto, di offerta ad altri della propria esperienza. In alcuni casi, infatti, i ragazzi sottolineano e percepiscono

l'utilità, per altri, di ricevere indicazioni dalla loro esperienza, avvertendo una sorta di dovere morale nel farlo.

Sinceramente, pensandoci, mi sono chiarita un po' le idee, e secondo me, è un po' ridicola come cosa, ma io potrei tenermi queste cose per poi aiutare gli altri, non so come dire [...] siccome io ora mi sono chiarita bene, perché prima non sono stata a pensare tutti i miei passaggi, potrei aiutare anche altre persone che hanno lo stesso problema mio. E le persone che aiuto a loro volta potranno aiutare altre persone. se no tipo mio figlio, non so, i suoi amici. Mi ha fatto chiarire le idee [e penso questo possa essere] di aiuto a me [e agli altri] (M12).

[Penso che sia utile raccontare queste cose] [...] per chi è come me, che mi piace poter aiutare le persone, contribuire... è una cosa che mi dà fastidio quando io aiuto una persona e gli altri mi vedono come un eroe, non mi piace perché non è che la faccio per farmi dire che sono un eroe. lo lo faccio perché mi piace farlo e poi guardando quello che ho fatto mi sento meglio con me stesso [...] noi esseri umani abbiamo una difficoltà ad aprirci con le persone (M1).

I partecipanti ritengono che averli coinvolti come protagonisti della ricerca sia fondamentale tanto quanto coinvolgere persone originarie di una certa cultura nella mediazione linguistica e culturale.

Trovo molto utile che ce lo chiediate a noi, perché sì si fanno congressi, si chiede ai professori, agli scienziati ma a noi chi ce lo chiede davvero? Per quanto tu possa studiarlo, stare in mezzo alla gente, capirlo, parlarci, finché non lo sei non lo capirai mai, ma come qualunque cosa. Non so, le persone che fanno da interpreti per la cultura di un altro paese, preferisco che sia la persona di quel paese a spiegarlo, non per sfiducia ma se sei cresciuta in questa mentalità solo tu puoi saperlo com'è (SS2)

Qualcuno esprime perplessità rispetto alla propria capacità di comunicazione, ossia all'essere riusciti a pieno a comunicare la propria esperienza ma manifesta anche preoccupazione e augurio che all'esterno gli intenti della ricerca e del loro sforzo vengano compresi.

a qualche persona superficiale arriverà questo progetto che state facendo, quello mi dispiace perché potrebbero non cogliere tutto il lavoro che stai facendo con me e gli altri ragazzi, vabbè, non possiamo pretendere che tutti capiscano. Anche se vi ho detto tutto quello che ho passato, non potete davvero capire quello che ho provato, è difficilissimo capire; tutti i ragazzi intervistati, hanno dietro altre centomila cose da dire che non si possono capire, è come quando hai le farfalle nello stomaco ma non sai spiegare a parole (S6)

Per qualcuno l'intervista si colloca in un unicum di rassicurazione e serenità che trova normalmente nel venire al centro di potenziamento

È stato bellissimo [...] perché venire qua a Talenti, comunque quando torno a casa sono sempre sorridente. Anche lunedì che vengo a Talenti, è stata una giornata brutta io e mia

mamma abbiamo litigato...io ritorno e le chiedo scusa e quindi...tutto a posto [...] di questa attività specifica non c'è stato qualcosa di diverso (M11)

mentre per la maggior parte degli altri costituisce un qualcosa di qualità diversa dal solito.

Alcuni parlano delle difficoltà incontrate, soprattutto di natura linguistica, o del timore nell'affrontare l'intervista.

Magari non riesci proprio a esprimere non con facilità, ma li esprimi in modo più contorto [...] perché sono ricordi lontani (SS2)

Mi sembrava più terribile, domande troppo complicate, e invece no (E2).

In alcune domande è stato difficile perché non capivo il concetto della domanda, però poi alla fine ho capito tutto (M10).

Diversi ragazzi hanno espresso stupore e interesse per le domande loro rivolte.

Non mi sarei mai aspettato a come la dovessi dire a dei bambini, come potrei spiegargliela (S5).

Ho trovato molto bello la domanda tu come lo spiegheresti ad un'altra persona, a un bambino (SS2).

Le interviste hanno dunque avuto un ruolo trasformativo, secondo la percezione dei partecipanti stessi. Talvolta questo è stato apprezzabile per la ricercatrice, poiché i ragazzi esplicitano nella seconda intervista temi e accadimenti nuovi evidenziandoli come trasformazioni rispetto a quanto narrato in precedenza. Spesso invece questi elementi non vengono evidenziati esplicitamente dal ragazzo nella seconda intervista, ma gli effetti trasformativi sono stati comunque apprezzabili osservandoli in altro modo, visto che tutti ragazzi prima, durante e dopo la ricerca stavano seguendo un percorso nel centro di potenziamento (cfr. criteri di inclusione e reclutamento dei soggetti).

In molte interviste la dimensione trasformativa si manifesta nella possibilità, da parte della ricercatrice, di realizzare una visione molto diversa da quella che già si aveva del ragazzo, scoprendo aspetti nuovi, trasformando la relazione stessa, cogliendo aspetti emersi e già noti precedentemente all'intervista, ma non tematizzati con evidenza (ad esempio il bullismo).

## L'analisi dei dati

Per l'analisi dei dati si fa riferimento alla metodologia fenomenologica dell'IPA (Smith et al., 2009; Sità, 2012) e fenomenologica-grounded (Mortari e Saiani, 2013; Mortari, 2010) che è stata riadattata dalla ricercatrice, anche in virtù della specificità dei soggetti intervistati e dell'obiettivo.

L'obiettivo della ricerca secondo l'analisi IPA non è puramente illustrativo (dimostrare con le parole un'ipotesi di ricerca) né restitutivo (le parole delle interviste mostrano da sole i significati), ma di tipo interpretativo, andando a individuare le strutture sottostanti e implicite a quanto esplicitamente dichiarato dai partecipanti (Sità, 2012).

Le verità ricercate da un'analisi IPA sono sempre provvisorie e l'analisi è soggettiva. Allo stesso tempo tale soggettività è dialogica, sistematica e rigorosa nella sua applicazione e i risultati sono disponibili perché il lettore possa verificarli successivamente (Smith et al., 2009, p.80).

Si cercherà di schematizzare di seguito i principali passaggi nel processo di analisi, per quanto il livello ricorsivo e di circolarità ermeneutica ci hanno continuamente portato a creare relazioni tra i vari livelli di analisi e non può essere compiuta una distinzione così rigida e lineare.

Si effettua durante tutto il percorso una redazione del "quaderno della mente" relativo a percezioni, concetti, processi, unitamente a un "diario di ricerca" che testimoni il motivo di scelte, passaggi, metodologie.

1. Trascrizione verbatim prima intervista.
2. Reading and re-reading. Lettura e rilettura: è stata utilizzata una lettura e rilettura ripetuta globale per cogliere il senso generale, notare elementi della struttura, aspetti peculiari, ma soprattutto per entrare dentro il modo di pensare, descrivere, vedere del singolo partecipante.
3. Initial Noting. Sono state redatte note concettuali libere riguardanti osservazioni relative ai temi che colpivano la ricercatrice, in maniera non sistematica, ma anche il linguaggio utilizzato, l'uso di metafore.
4. Ricerca preliminare dei temi emergenti (developing emergent themes): rimanendo ancorati alle trascrizioni, sul testo viene effettuata una prima codifica che individua macro-aree tematiche, cui vengono collegati temi correlati.

5. Ricerca dei nodi tematici: per ogni intervista vengono evidenziati gli elementi più rilevanti e fatta una sintesi, aggregando ulteriormente temi e sottotemi individuati preliminarmente e l'initial noting (circolo ermeneutico). Vengono anche evidenziati usi peculiari di vocaboli per i quali si necessitano chiarimenti, o richieste di approfondimenti, che saranno affrontati nella seconda intervista.
6. Seconda intervista: rilettura dell'intervista, codificata in forma grafica; note e approfondimenti liberi del partecipante; richieste e approfondimenti secondo gli elementi emersi nella prima intervista da parte del ricercatore; condivisione dei nodi tematici/temi rilevanti proposti dal ricercatore al partecipante, che li commenta/conferma/modifica/propone.
7. Trascrizione verbatim della seconda intervista.
8. Reading e re-reading.
9. Initial Noting – linguaggio utilizzato, note libere, uso di metafore, note concettuali si tratta di un'analisi iniziale dei dati– integrazione della seconda parte di intervista, in dialogo interpretativo con la prima parte.
10. Identificazioni dei temi emergenti preliminari: integrazione della seconda parte di intervista, in dialogo interpretativo con prima parte (circolo ermeneutico).
11. Le varie aree tematiche individuate per ogni intervista sono state suddivise in sottotemi e in significati caratterizzanti. In questa fase si sono operate aggregazione e riformulazioni, ma tenendo traccia il più possibile ancora del riferimento del testo dell'intervista a supporto dei temi. Sono stati altresì individuati i temi principali per ogni partecipante, verificati con lo stesso.
12. Dimensione analitica: ogni intervista viene suddivisa in blocchi cui vengono attribuite 'unità di significato'. Le varie unità di significato vengono ricomposte e raggruppate, eliminando ridondanze e ripetizioni, e verificando le ricorrenze, in temi più ampi.
13. I temi individuali vengono confrontati con i temi individuati e confermati dai partecipanti nell'intervista, in modo da tenere traccia del confronto tra l'analisi interpretativa del partecipante e quella del ricercatore, ed individuare eventuali latenze. Infatti in parallelo viene effettuata un'identificazione dei temi emergenti

a partire dalle sintesi dei nodi tematici individuati per ogni partecipante. Vengono tabulati, incrociandoli con le note del ricercatore, per identificare i temi emergenti.

14. Scrittura del singolo caso che organizza lungo la dimensione dei temi emergenti sia gli aspetti di evidenza, facendo riferimento al testo, sia le dimensioni latenti. Una volta terminato il processo per un caso, si è proceduto con il secondo cercando di seguire lo stesso processo, con la continua tensione a mettere ‘tra parentesi’ concetti che si andavano formando dai casi precedenti (cfr. Smith et al., 2009). In allegato viene riportato un esempio di redazione del singolo caso al termine dell’analisi (allegato 1).

15. I temi individuati dai partecipanti e dal ricercatore come sintesi delle interviste vengono elencati e valutati in termini di occorrenze (tabella 11).

Tabella 11: temi emersi

TEMI	N=
percezione DSA	5
parlare DSA	14
ruolo insegnanti nell'affrontare DSA	22
relazione altri DSA	5
cos'è DSA	9
compagni di classe e DSA	9
famiglia ambivalente	9
famiglia appoggio incodizionato	9
come affrontare DSA	9
metodo di studio	3
supporti esterni	4
dimensione pratica dell'intelligenza	3
diverso modo di essere intelligenti	3
confronto con gli altri e giudizio	13
scoperta e reazioni (diagnosi)	11
uso di strumenti	4
aiuti a scuola	4
solitudine	4
malessere a scuola	5
rassegnazione	5
incomprensione/incomunicabilità	11
sfiducia subita e vs altri	7

(continua)

paura	7
diverso modo di pensare	2
diverso modo esprimersi	4
essere stupidi	2
essere preso in giro	4
ruolo attivo/cambiamento possibile	13
dispiacere/soddisfazione	2
mananza di senso/scopo	2
diversi punti di vista	2
diversita	7
passioni come supporto	4
preferisco pensare di non essere dislessico	1

Quindi i temi vengono riaggregati in base a vicinanza (inclusione in altro tema, aggregazione in unico tema), vengono evidenziati i temi emergenti, che sono i seguenti. (tabella 12).

Tabella 12: temi aggregati.

TEMI	N=
parlare DSA	14
ruolo insegnanti nell'affrontare DSA	22
cos'è DSA (diverso modo pensare, esprimersi, diversa intelligenza)	16
compagni di classe e DSA (confronto con altri e giudizio)	22
famiglia (ambivalente o appoggio inco)	18
come affrontare DSA (metodo di studio, supporti esterni, uso strumenti, supporto a scuola)	24
scoperta e reazioni (diagnosi)	11
reazioni emotive (solitudine, malessera a scuola, rassegnazione, paura, sentirsi stupidi)	21
incomprensione/incomunicabilità	11
sfiducia subita e vs altri, essere preso in giro	11
ruolo attivo/cambiamento possibile	13
diversita	7

Degli altri temi viene tenuta traccia in quanto sono poi affrontati nell'analisi come situazioni peculiari o parziali.



16. Viene effettuata una identificazione dei temi emergenti anche seguendo il processo inverso, ossia il livello analitico. Bisogna tenere conto che per entrambi i livelli si lavora non solo sulla dimensione delle evidenze, ma anche delle latenze e delle interpretazioni portate dal ricercatore. Un tema viene infine definito ricorrente, o esteso, quando emerge in circa un terzo dei partecipanti.
17. I vari sottotemi e significati sono stati analizzati alla luce del quadrante della Clinica della formazione, come già spiegato in precedenza (Palmieri, 2014).
18. Viene effettuata una ricerca di connessioni interne tra i temi emergenti. Vengono aggregati i temi in temi sovra-ordinati per astrazione o inclusione di sottotemi (cfr. Smith et al., 2009).
19. Per ogni tematica trasversale individuale individuata viene creato un documento composto dai riferimenti testuali presenti in ogni intervista relativi alla tematica. Per ogni macrotematica individuata dall'analisi preliminare, sono state affiancate le citazioni dell'intervista di ogni sotto tema con un'etichettamento solo orientativo. Da questa aggregazione progressiva e trasversale, in cui sono state individuate comunanze e differenze, si sono formate delle categorie che venivano etichettate. Si è iniziato a lavorare sull'analisi trasversale a partire dai macro-temi. Per ognuno di questi è stata effettuata una raccolta, a seconda dei sottotemi, dei riferimenti testuali dei ragazzi. Questi sono stati perciò nuovamente verificati e sono stati eventualmente aggregati in sottotemi o modificati, identificando ripetizioni, ridondanze o livelli di dettaglio.
20. A partire dalle singole citazioni e dai codici ad esse associate, i riferimenti testuali vengono aggregati in sottotemi. Vengono altresì mantenute singolarità ed eccezionalità.
21. Si integra quanto emerge dalla struttura, dalle evidenze delle tracce lasciate dalle parole dei partecipanti, con le note redatte nel corso del processo, testimoni dell'interpretazione del ricercatore non solo di rispetto alle parole pronunciate dai partecipanti, ma anche di ciò che implicitamente hanno trasmesso; inoltre il processo di interpretazione continua anche nel momento in cui la struttura si compone, pur alimentata dai mille rivoli che contribuiscono a tenerla viva e vicina alla dimensione del reale.

22. Viene effettuata una sintesi dei temi, soggetti alla revisione finale con i co-partecipanti tramite focus-group.

*Il lavoro di analisi per i fattori di protezione e di rischio*

Per affrontare la quinta domanda di ricerca, le interviste sono stata analizzate dalla ricercatrice anche in termini di fattori ambientali di adattamento/disadattamento, secondo i criteri ICF (WHO, 2001) e ispirandosi a quanto svolto da Ruggerini e colleghi (2017b). Pur tenendo come riferimento metodologico di analisi IPA e la CdF, l'intento era quello di operare una sintesi della dimensione esplorativa delle prime quattro domande nella prospettiva di confronto un filone di ricerca che concentra la sua analisi di storie di vita alla luce dei fattori di protezione e di rischio ispirati all'ICF (Ruggerini et al., 2017b; McNulty, 2003).

Al termine dell'analisi di ogni intervista sono stati codificati da parte della ricercatrice i principali "fattori ambientali" emergenti come aiuto e facilitazione a convivere con il DSA, avere un buon andamento scolastico e sperimentare benessere personale, seguendo i criteri dell'ICF (WHO, 2001) e già proposti nello studio di Ruggerini e colleghi (2017b). Analogo lavoro di sintesi è stato effettuato con i fattori che creavano ostacoli e barriere per i medesimi obiettivi sovraindividuati.

1. La scelta dei fattori ambientali è stata effettuata tramite una notevole semplificazione e aggregazione dei vari fattori e ispirandosi allo studio di Ruggerini (ivi).
2. In particolare, anche discostandosi da Ruggerini, per i Servizi dell'istruzione e formazione è stato considerato il contributo nella vita dello studente nei vari gradi di scolarità di almeno un insegnante accogliente dal punto di vista relazionale e/o competente nella gestione didattica del DSA. Spesso queste due caratteristiche coesistono, ma non in tutti i casi. È stato inserito come fattore di protezione la relazione con amici o compagni con DSA poiché emergeva come rilevante per questo campione. Per quanto riguarda il supporto della famiglia è stata considerato come facilitatore la presenza di almeno un genitore o familiare da cui il ragazzo si sentisse supportato e compreso; barriera similmente la presenza di un

genitore o fratello che contrasti apertamente il ragazzo su questi aspetti. Sono stati resi paragonabili, il più possibile, i fattori con ruolo di facilitatore con quelli con ruolo di barriera.

3. Gli indicatori dei fattori ambientali individuati sono stati sottoposti nel focus group finale, in una tabella vuota, ai partecipanti, che hanno compilato in autonomia, indicando anche eventuali fattori che abbiano agito maggiormente nei momenti di passaggio di grado di scolarità.
4. Quindi la ricercatrice ha operato un confronto tra quanto segnalato dai ragazzi e quanto evinto dall'analisi e fatto una valutazione degli elementi ritenuti rilevanti da entrambi.
5. Al termine della rielaborazione dei dati complessivi viene rivisto non solo in base al criterio quantitativo ma anche qualitativo e redatta una lista dei fattori di rischio e di protezioni emersi dall'intero lavoro di ricerca.

Come per la raccolta dei dati, strettamente intrecciata alla dimensione interpretativa, anche l'analisi dei dati ha caratteristiche iterative, perciò le fasi presentate sono in realtà un ritorno ricorsivo di rilettura, revisioni, analisi ed etichettamento, che così vengono continuamente rivisti. Nella fase finale della ricerca è stata necessaria un'ulteriore riduzione e semplificazione dei sottotemi, per evitare di dettagliare eccessivamente i contenuti e riuscire a identificare comunanze e ricorrenze, pur tenendo d'occhio ed evidenziando le linee di divergenza per ciascun tema e sottotema.

È stato fondamentale anche individuare le relazioni tra tali temi e sottotemi, perciò lo sforzo di identificazione e semplificazione non ha potuto tralasciare anche ridondanze volute, anche parzialmente in fase di riesposizione, per poter evidenziare le interrelazioni tra i temi. Ad esempio la dimensione delle strategie adottate in classe dai ragazzi è strettamente interrelata alle relazioni tra i pari e alla disclosure: i ragazzi rifiutano o faticano ad accettare le proposte di compensazione da parte degli insegnanti perché temono il giudizio dei pari e la discriminazione, non avendo operato la disclosure, che avrebbe consentito l'utilizzo "alla luce del sole" degli strumenti.

### *Focus group*

Per confermare la validità dei temi emersi, sono stati condotti due focus group di restituzione e revisione in settembre 2018.

L'utilizzo del gruppo è stato utile sia per effettuare una restituzione ai partecipanti, sia per approfondire le reazioni ai temi emersi in un contesto di interazione interpersonale che offre una dimensione dinamica di interesse (Armstrong, cit. in Smith et al., 2009). In questo contesto avrebbero potuto emergere posizioni interessanti o si sarebbero potute operare sottolineature fondamentali a definire le priorità nei temi emergenti. In questo senso può essere considerata una sessione di co-interpretazione dei dati, non solo del ricercatore con i partecipanti, ma tra i partecipanti in qualità di co-ricercatori. Tale contesto può rivelarsi interessante nell'esplorare temi rilevanti e sensibili e nell'aprirsi a temi che necessitano di "rivelarsi" ad altri (Armstrong, cit. in Smith et al., 2009)

Bisogna tenere conto che dal momento in cui si sono svolte le prime due interviste al focus group è passato circa un anno e mezzo a livello temporale, due anni scolastici in termini di scolarità. Pertanto, la visione dei ragazzi, il loro atteggiamento, può essere molto cambiato rispetto al momento di svolgimento della ricerca. Pur richiamandoli alla storia personale e al momento dell'intervista, non si può prescindere da eventuali evoluzioni di percorso che modificano inevitabilmente i feedback. Inoltre, i ragazzi e le ragazze del gruppo più numeroso (3 classe di scuola Secondaria di Primo Grado -1 classe scuola Secondaria di Secondo Grado), al momento del focus group 2 e 3 classe di scuola Secondaria di Secondo Grado, si conoscono poiché hanno svolto numerosi progetti e gruppi di confronto mantenendo un nucleo di base del gruppo, e di conseguenza la dimensione relazionale di quest'ultimo incontro può facilitare o comunque modificare l'espressione di gruppo di alcune dimensioni peculiari, rispetto al momento in cui si trovavano da soli. Questo può essere un contesto, vista la forza che rilevano nel gruppo (uno dei temi emergenti della ricerca), nel quale alcuni temi possono emergere diversamente o con maggior chiarezza.

Il primo degli obiettivi del focus group è che i dati rilevati vadano a completare anche alcuni temi rimasti accennati nelle interviste, ad esempio se e quali "nicchie" di funzionamento i ragazzi hanno (alcuni parlano dello sport, della musica, delle attività manuali, ma per altri si intuisce); se e quali fattori di protezione e rischio individuano per

confrontarli a quanto assegnato dal ricercatore al termine dell'analisi, sia nei vari gradi di scolarità che soprattutto nei momenti di passaggio di grado. Un secondo obiettivo è quello di avere convalida dell'interpretazione dei dati, dell'evidenza dei temi, ma anche delle latenze proposte dal ricercatore; verificare se i propri temi si vedono all'interno del più ampio gruppo, se non si sono persi, non sono stati tralasciati. Questo per riuscire eventualmente a trovare ancor più elementi comuni, ma anche per non tralasciare "voci fuori del coro", testimoni di posizioni magari eccezionali per questo gruppo, ma possibili per altri ragazzi con DSA in differenti contesti.

Terzo obiettivo, etico, è di restituire al gruppo che li ha generati una visione globale e interpretativa dei dati in una prospettiva trasversale, grazie al contributo dell'intero gruppo e al lavoro metodologico del ricercatore. È questo un passaggio fondamentale, che arriva a concludere un importante ciclo di apprendimento e di messa in gioco che i partecipanti co-ricercatori, ma anche il ricercatore, hanno compiuto; un momento in cui "guardarsi negli occhi" e ripercorrere il processo fatto insieme.

Ultimo e non meno importante obiettivo è definire e iniziare a progettare, assieme ai co-ricercatori, le modalità più opportune per la diffusione dei risultati nei contesti non accademici. Questo per portare una ricaduta della ricerca nella vita dei partecipanti, che possono perciò utilizzare la ricerca per migliorare e sensibilizzare i propri contesti di vita. È perciò fondamentale definire a chi sarà utile indirizzare queste informazioni, in quali contesti e situazioni, come pure perché e in quale forma.

La conduzione del focus group è stata attenta a facilitare la discussione, preparando materiali e stimoli di discussione ben strutturati e visuali; a monitorare la discussione, chiedendo che tutti, senza singole sollecitazione, scegliessero come e quando dare il proprio contributo; a gestire la dimensione di confronto in modo che non diventi paragoni o competizione (cfr. Smith et al., 2009).

Come risultato del focus group i temi sono stati confermati.

Rispetto alla partecipazione ai focus group, solo una partecipante ha declinato l'invito dicendo che non desiderava prendervi parte (è stata perciò invitata ad un'eventuale restituzione individuale, se lo desiderasse). Si ritiene che il carico emotivo, il tempo trascorso dalla prima partecipazione (circa un anno e tre mesi come minimo), abbiano contribuito all'abbandono, considerando anche le traiettorie evolutive e di accettazione

che in periodi così lunghi gli adolescenti sviluppano in maniera imprevista (McNulty, 2003). Tutti gli altri partecipanti, a parte due assenze per malattie o motivi organizzativi, erano presenti.

Infine si procede a una scrittura che possa mantenere per il lettore le tracce del processo percorso di ricerca e condurlo, tramite le evidenze ma anche le dimensioni interpretative con esse strettamente correlate, a ricostruire assieme le conclusioni cui il ricercatore arriva.

## **Qualità del processo**

### *L'esperienza della ricercatrice durante la ricerca*

Questo tipo di metodologia di ricerca richiede al ricercatore 'apertura mentale, flessibilità, pazienza, empatia [...] determinazione, persistenza, curiosità [...] volontà di entrare, e corrispondere, al mondo dei partecipanti [...] volontà di coinvolgersi/affrontare la complessità' (Smith et al., 2009, p. 55). Nell'esperienza della scrivente, tali caratteristiche, più che qualità intrinseche della persona, vengono sviluppate pian piano in un lavoro complesso, che mette alla prova le capacità organizzative, logiche, di una ricerca che va in profondità, pur rendendosi conto del limite dato dalla complessità del fenomeno. Si ritiene che sia un tipo di ricerca che insegna, fa scoprire, forma e fa cambiare nel tempo.

La postura di ricerca e ascolto cresce sperimentandola, arricchisce il ricercatore anche in termini di competenza consulenziale. In questo percorso, col supporto del diario della mente, si rileva al termine di avere imparato il valore dell'attesa, senza riempire i silenzi o fornire risposte o alternative.

Un aspetto particolare di tali interazioni è il silenzio: in una 'normale' conversazione, si potrebbero prendere tali silenzi come un segnale per parlare delle proprie esperienze e credenze. In un'intervista i silenzi devono essere mantenuti più a lungo: i partecipanti spesso riprendono i temi nuovamente. I segnali di silenzio [del ricercatore] evidenziano che si resta in attesa per ulteriori dettagli. Anche se questo non avviene, è meglio leggere il silenzio come un'opportunità per fare una nuova domanda, che non per parlare (Smith et al., 2009, p. 67).

Si scopre di aver sempre trascurato aspetti che si fatica a domandare, che non si sospetta: i ragazzi raccontano se c'è una domanda che vuol sapere e attenta ad ascoltare, perciò anche nel lavoro consulenziale e di intervento è importante 'osare' porre domande, saper aspettare e sapere ascoltare. Nel lavoro di consulenza si propongono spesso soluzioni, o quanto meno proposte, ipotesi date dall'esperienza, mentre questa ricerca ha fatto scoprire alla scrivente che le strategie vanno cercate insieme a chi è coinvolto dalla condizione di DSA, a partire dai suoi vissuti e non solo da "tecniche". Perché ognuno ha una sua storia, e nel lavoro di consulenza, dove si cercano soluzioni e risposte in tempi brevi, e risultati, vi è il rischio di ridurre gli interventi possibili a livelli strategici standardizzati e funzionali, senza prendersi cura della crescita della persona. In questo senso perciò la ricerca, o la postura da ricercatore, può insegnare anche al consulente, e non solo a chi fa ricerca, un atteggiamento diverso, di attesa, di sguardo nel profondo.

E si apprende, o meglio non si apprende mai abbastanza, ma si impara a sperimentare, il peso e la fatica di stare dentro questi vissuti, di dover riuscire ad accogliere la troppa "saggezza" che questi adolescenti esprimono come "sintomo" di una maturità necessaria, ma anche di un malessere. Si apprende anche a saper sostare nell'incertezza di un percorso difficile, di interpretazioni complesse, incerte, nelle emozioni troppo forti, prima dei giudizi troppo netti o delle conclusioni affrettate.

Potenziati difficoltà nello svolgimento delle interviste, come il ricordare le tematiche cui tornare, il rimanere focalizzati e attenti (Smith et al, 2009) non si sono verificati, mentre si sono avvertiti e monitorati la sensazione di essere invasivi con le domande, o l'eccessivo coinvolgimento emotivo per alcune tematiche che avrebbe potuto influenzare e coinvolgere il partecipante (Smith et al, 2009). Ancora una volta, consapevoli che l'intervista perfetta non esiste, la concentrazione e focalizzazione sul momento presente, sull'altro, e l'autosservazione hanno aiutato a rimanere concentrati sull'obiettivo. Così come aver programmato il setting, le domande guida, aver chiarito le "regole del gioco" al partecipante hanno aiutato a predisporre una situazione facilitante.

L'atteggiamento del ricercatore, anche se non deve necessariamente essere quello di un 'insider', deve riuscire a figurarsi cosa comporta la condizione del partecipante per avvicinarsi e 'negoziare' l'accesso alla visione dei partecipanti, mirando a sospendere il

giudizio, le proprie pre-conoscenze e pre-giudizi, per quanto possibile (Smith et al., 2009, 42).

### *Validità dei risultati*

Per garantire la qualità del processo e la validità dei risultati si è fatto riferimento ai quattro criteri di Yardely (cit. in Smith et al., 2009), che hanno agito come punti di personale attenzione e stimolo all'autovalutazione della qualità della ricerca, più che come rigida osservanza di criteri garanti di qualità. Essi riguardano la sensibilità al contesto; l'impegno e il rigore; la trasparenza e la coerenza; l'impatto e l'importanza della ricerca. Viene di seguito fatto sinteticamente riferimento alle scelte effettuate a garanzia della validità.

Nella presente ricerca si rileva 'sensibilità' relativamente alla scelta del tema e dell'approccio al DSA nel contesto scientifico e culturale italiano, alla focalizzazione sulla letteratura con approccio IPA; alla stessa scelta di uno specifico campione, con peculiari esperienze e accompagnato in un lungo percorso per metterlo in grado di offrire il proprio peculiare punto di vista in maniera attendibile; inoltre per avere buoni dati in questo contesto il ricercatore dovrebbe mostrare una buona consapevolezza e riflessività. Tale sensibilità al contesto si realizza anche nell'intensa interattività che le interviste richiedono tra partecipante e ricercatore, così come nel momento dell'analisi, che richiede l'abilità di "immergersi", in maniera scientificamente rigorosa, nei dati.

Altra dimensione che garantisce la validità dei risultati è l'ampio riferimento agli estratti delle interviste, durante tutto il processo di analisi e durante la presentazione dei risultati, a supporto dell'interpretazione dei dati, valorizzando la voce stessa dei partecipanti e consentendo al lettore l'accesso diretto alla fonte per verificarne l'interpretazione. È comunque fondamentale sottolineare che, nella ricerca condotta, l'interpretazione dei dati, pur supportata dai dati in un processo trasparente e caratterizzato da autoriflessività, è solo una delle possibili letture dei dati. È stato inoltre tenuto presente il riferimento alla letteratura sia nel predisporre la domanda di ricerca che nel confrontare i risultati con la letteratura esistente.



‘Impegno e attenzione’ sono stati posti in particolare alla “cura” nei confronti del partecipante durante il processo di raccolta dei dati e alla loro analisi. Si è mirato a esplicitare, rendere visibili e trasparenti al lettore i vari passaggi di analisi effettuati. D’altra parte, si è monitorato attentamente il cammino metodologico adottato con gli assunti metodologici di IPA per assicurarne la coerenza.

Si è scelto un tipo di ricerca che vuole avere un impatto culturale, che anche a livello divulgativo fosse percepibile come di segno diverso dalla ricerca neuropsicologica, tecnica, relativa all’intervento, come una ricerca che potesse permettere a chi desidera capire meglio il DSA di accedere alla voce, mediata, dei partecipanti.

Una ricerca di questo tipo, per non utilizzare i meccanismi interpretativi abituali, deve servirsi nel suo svolgimento di strumenti che consentano al ricercatore di riflettere sul processo e su di sé all’interno del processo. L’atteggiamento del ricercatore è perciò fondamentale: deve esercitare una continua riflessione su se stesso durante il processo di ricerca, svolta esplicitando le proprie ‘attribuzioni di significato ingenua e la riflessione sui processi di pensiero messi in atto’ (Sita, 2012, p. 86). Per garantire l’affidabilità, è stato tenuto, oltre a un diario di ricerca relativo alle azioni operate nella ricerca, un “diario riflessivo”, o meglio un “quaderno della vita della mente” (Mortari, 2010, p. 32), utile a tenere traccia della posizione del ricercatore coinvolto nel processo, ad esplicitare dopo ogni intervista l’atteggiamento generale tenuto dall’intervistato, eventuali necessità di supporto, aspetti non verbali, anche per esplicitare il contributo del ricercatore nel processo interpretativo documentando la propria personale esperienza nel condurre le interviste, relazionarsi con gli intervistati, la dimensione di coinvolgimento affettivo verso quanto gli intervistati esprimevano, così come le credenze e precomprensioni che possono aver influenzato l’analisi e interpretazione dei dati (Liamputtong, 2013; Leitão, 2017).

Per ridurre i rischi di interpretazione e garantire l’affidabilità dei dati, nella ricerca qualitativa è fondamentale una verifica reiterata e a più livelli (dei temi individuali, dei temi trasversali) dell’interpretazione dei dati. È perciò garantita la triangolazione sia con i partecipanti stessi, interpellati due volte individualmente per validare gli elementi tematici emersi prima, poi in gruppo per confrontarsi sui temi emergenti trasversalmente; sia con la tutor di dottorato.

La scelta di questo approccio voleva sfruttare da una parte la possibilità di scendere in profondità nell'analisi di casi con temi emergenti e caratterizzati in maniera molto diversa; dall'altra nel riuscire a lavorare trasversalmente tra i casi per arrivare a una dimensione meta, pur continuando a tenere presenti le due dimensioni, quella della singolarità e quella degli elementi di comunanza (Blackman, 2009).

La ricercatrice è stata in costante contatto con Cristina Palmieri, PhD, docente di Pedagogia dell'Inclusione Sociale e Consulenza del Disagio Educativo, in qualità di tutor di dottorato, che ha supervisionato sia la correttezza della dimensione metodologica, della quale è esperta, sia l'interpretazione delle interviste per assicurarne una corretta triangolazione. Ha inoltre tenuto presenti e monitorato possibili bias che la ricercatrice scrivente, lavorando da più anni proprio nell'area del supporto a bambini e ragazzi con DSA, potesse assumere.

### *Trasferibilità dei risultati*

La ricerca qualitativa e l'IPA non consentono, per loro stessa natura, una generalizzabilità dei risultati, ma ambiscono eventualmente a una 'trasferibilità in termini teoretici, più che a una generalizzabilità empirica' (Smith et al., 2009, p. 51). È il lettore stesso che, a partire da un'analisi condotta con IPA, che dovrebbe essere 'ricca, trasparente e contestualizzata' (ivi), dovrebbe collegarsi alle proprie esperienze e alla letteratura per operare una trasferibilità dei risultati ad altri contesti simili, e creare connessioni tra l'analisi effettuata, la propria esperienza personale e professionale e le affermazioni di letteratura.

Per concepire la dimensione di trasferibilità bisogna ricordare l'unicità e singolarità del fenomeno considerato: perciò anche la conoscenza che se ne ricava è unica.

Questo non significa che la ricerca fenomenologica limita il suo interesse agli aspetti puramente individuali e singolari; essa assume piuttosto l'esperienza individuale come elemento che serve a chiarificare un fenomeno che è significativo per una comunità più vasta (Sità, 2012, p. 85).

È radicata in un preciso contesto: non avremmo gli stessi risultati, se effettuassimo la stessa ricerca in contesti differenti [...] può aiutare a comprendere e chiarire gli aspetti di un fenomeno che hanno luogo in altri contesti paragonabili [...] i risultati della ricerca fenomenologica tengono conto sia delle esperienze degli individui sia della struttura comune delle esperienze umane (Sità, 2012, p. 86).

Anche per quanto attiene al contributo della Clinica della formazione, più che di generalizzabilità si può parlare di trasferibilità di elementi del fenomeno studiato, compresi all'interno di contesti situati e circoscritti, che consente al ricercatore, ma anche a tutti coloro che lavorano nel campo educativo, di avvicinarsi a una maggior comprensione del fenomeno anche in altri contesti affini. In particolare può sollecitare elementi di comprensione delle condizioni favorevoli al realizzarsi di progetti educativi, tali da orientare nella progettazione educativa; al tempo stesso, si intende contribuire alla costruzione progressiva di un sapere pedagogico che abbia una sempre maggior comprensione dei contesti del lavoro educativo (Palmieri, 2014).

Il coinvolgimento di un'analisi riferita anche ai fattori di protezione e di rischio consente di rendere maggiormente confrontabili i risultati e, sia pur in ottica qualitativa, di inserirsi in un dibattito avviati da altri studi comparabili.

#### *La condivisione e disseminazione dei risultati*

La condivisione dei risultati con i genitori e i responsabili del servizio è un fondamentale momento di restituzione che riconosce la collaborazione dei genitori, oltre che degli effettivi partecipanti alla ricerca. I genitori dei ragazzi e delle ragazze intervistate si sono mostrati infatti disponibili dal punto di vista organizzativo; con il loro consenso hanno inoltre dato una notevole fiducia alla ricercatrice e hanno dovuto acconsentire al trattamento di quanto dichiarato dai propri figli in regime di confidenzialità, passaggio non semplice.

Dare un feedback dei vari passaggi di ricerca, dalla raccolta dei dati ai risultati trasversali, sembra un gesto fondamentale per "ricompensare" tale fiducia, ma rappresenta anche una condizione importante per iniziare a utilizzare i dati di ricerca nella direzione di una divulgazione in linea con la Terza Missione dell'Università rispetto agli obiettivi fondanti della ricerca.

Anche gli operatori del servizio, coinvolti direttamente o indirettamente dal processo, assisteranno a una presentazione dedicata, sia in quanto dovuta informazione di quanto svoltosi all'interno del proprio servizio, sia come opportunità di acquisizione di nuove conoscenze e come ricaduta formativa della ricerca stessa.

I momenti di restituzione e confronto con entrambe le componenti, genitori e professionisti, inoltre è prezioso in quanto, conoscendo esso il proprio figlio o i propri utenti, potrebbero dare dei riscontri sulle tematiche emergenti dalla ricerca e validare indirettamente i dati.

Nel focus group e in futuri incontri si è iniziato a progettare come disseminare i risultati in contesti non accademici, perché anche per i partecipanti i risultati possano essere percepiti come utilizzabili e per garantire di soddisfare i principi della Terza Missione.

Alcune idee iniziali coinvolgono la possibilità di creare uno spettacolo teatrale, video o lezioni divulgative da tenere o destinarsi a studenti e insegnanti. Tutti questi materiali vedrebbero l'utilizzo diretto dei temi e/o delle espressioni dei partecipanti. Ad alcuni ragazzi piacerebbe anche poter costruire una propria testimonianza della propria esperienza, eventualmente in interazione con la spiegazione di un "esperto"

una cosa è testimoniare, una cosa è un esperto. puoi unire le due cose (S51)

se tu lo vuoi fare, io lo faccio: è un'esperienza che tocca molto di più (S6).

potremmo fare tipo film, o video. oppure teatro, non so se gente della nostra età verrebbe. sono le scuole che devono portarti. si possono fare spettacoli gratuiti, con la scuola. per esempio, una storia di una classe con due DSA che vengono presi in giro, poi c'è la famiglia...ma non troppo banale. e poi adatto anche agli adulti, che non si annoiano. i film della Disney i genitori si annoiano (M8; M12).

## **I punti di forza e i limiti della ricerca**

La ricerca presenta sia punti di forza che limiti.

Un primo punto di forza che in generale lo studio presenta ha a che fare con l'aver intrapreso una linea di ricerca per la quale diversi autori, negli anni, sia in ambito internazionale che italiano, hanno raccomandato di indagare, per ampliare la conoscenza in una direzione nella quale pochissimi studi hanno lavorato.

Un altro elemento che può essere considerato un punto di forza della ricerca è l'aver utilizzato nella raccolta dei dati l'intervista fenomenologica, perciò iterativa, che ha permesso di creare una relazione e permettere ai ragazzi intervistati di ricostruire una serie di significati "densi" e non stereotipati.

D'altra parte c'è il rischio implicito nella ricerca qualitativa, come evidenziato in altri studi (Chan & Fatimah, 2012, p.1132), di non poter assumere come esaustivo quanto dichiarato dai ragazzi.

Tuttavia la lunghezza e profondità delle interviste condotte, così come le revisioni delle interpretazioni svolte con i ragazzi stessi, danno affidabilità ai dati e risultati.

Un limite della ricerca è però l'enorme dispendio di tempo che comporta per la trascrizione, l'analisi dei tre livelli di dati e delle interviste iterative.

La scelta dei soggetti intervistati, per le loro varie caratteristiche, rappresenta al tempo stesso un punto di forza e un limite della ricerca. Una caratteristica importante del campione reclutato è la sua numerosità, abbastanza consistente per una ricerca qualitativa. Esso ha consentito la saturazione dei dati. Le caratteristiche dei partecipanti erano abbastanza variegate: per classe frequentata, età della diagnosi, tipo di diagnosi, con una sovrarappresentazione di femmine<sup>22</sup>. Un limite del campione invece è costituito dalla estrazione socioeconomica dei soggetti intervistati, tutta di medio-alto livello; sono escluse le fasce socioculturalmente medio-basse e basse a causa della modalità di reclutamento del campione (da un centro di potenziamento ad accesso privato). Si ritiene che situazioni socioeconomiche differenti avrebbero potuto esporre i partecipanti ad esperienze diverse (McNulty, 2003). In virtù dell'appartenenza socio-economica familiare, i soggetti intervistati hanno probabilmente avuto accesso a maggiori risorse rispetto ad altri. Di conseguenza le esperienze e vissuti raccolti nella ricerca presente potrebbero non corrispondere totalmente a quelle di altri soggetti con minori risorse economiche o educative. Inoltre tutti i partecipanti hanno in comune l'essere supportati da almeno un anno da un servizio di potenziamento extrascolastico che si occupa anche di consulenza scolastica, pertanto i ragazzi sono seguiti e supportati dalla famiglia, che ha effettuato una precisa scelta nell'offrire la possibilità del potenziamento; sanno inoltre che il lavoro viene svolto in continuità con la scuola. In aggiunta, la maggior parte dei ragazzi fa parte o ha fatto parte, come criterio di inclusione, di un "gruppo di confronto" specificatamente mirato allo sviluppo di un confronto tra pari con DSA relativo ai propri

---

<sup>22</sup> La letteratura attualmente ha modificato le stime di una maggior incidenza nei maschi, che in precedenza tendevano ad avere un maggior numero di diagnosi.

vissuti per favorire una più serena accettazione del DSA. Si può ritenere che quello reclutato sia pertanto un campione molto omogeneo rispetto alle opportunità e ai supporti familiari ed extrascolastici. Perciò il campione, per quanto ampio per uno studio qualitativo, è limitato e specifico, e porta a risultati non generalizzabili.

Per lo svolgimento dell'intervista era implicitamente necessaria un'accettazione minima della diagnosi di DSA, dato che su questo tema si basava l'intervista. Adolescenti con situazioni di negazione o evitamento non avrebbero o non hanno probabilmente accettato di condurre l'intervista.

Un ulteriore aspetto che rappresenta sia un limite che una potenzialità della ricerca era la conoscenza pregressa della ricercatrice da parte degli adolescenti: questo può aver influito positivamente sullo svolgimento delle interviste, facilitando la possibilità per il ragazzi di aprirsi e sentirsi a proprio agio in un clima di fiducia e benessere, e provocando poca reticenza a trattare argomenti scomodi; i ragazzi sembrano essersi sentiti liberi di esprimere emozioni e pensieri personali, permettendo l'accesso a dati qualitativamente significativi. D'altra parte la relazione pregressa con la ricercatrice può aver influenzato involontariamente le risposte del ragazzo o della ragazza, per rispondere alle presunte aspettative del ricercatore.

Un altro elemento di criticità può individuarsi nel trattamento e nell'analisi dei dati, e più precisamente nella trascrizione delle interviste che, per quanto puntuale, si è attestata esclusivamente sul linguaggio verbale; per quanto corredata di note al margine dell'intervista nel diario di ricerca tenuto dalla ricercatrice, alcune espressioni non verbali potrebbero essere state tralasciate.

Infine, un altro punto di forza del processo di ricerca è quello di aver restituito ai ragazzi intervistati i risultati principali della ricerca e chiesto un feedback. Anche il coinvolgimento dei genitori e degli operatori della struttura è stato importante come coinvolgimento del contesto, dato che a genitori e operatori, al termine della ricerca, sarà infatti effettuata una restituzione dei dati emersi dalla ricerca.

## Capitolo 5 Presentazione dei risultati: analisi dei temi emergenti

I risultati saranno proposti secondo lo standard tradizionale IPA descritto da Smith, Flowers e Larkin (2009). Verranno inizialmente presentati i temi emergenti sia in forma di sintesi generale (tabella 12), sia all'inizio della trattazione di ogni tema, con una mappa illustrativa dei sottotemi emersi, in modo da fornire al lettore una panoramica sintetica.

I temi saranno affrontati facendo riferimento agli estratti di interviste dai quali emergono, in modo da portare le evidenze del processo in maniera trasparente, perché il lettore stesso possa relazionarsi direttamente con i dati e, a sua volta, utilizzare e verificare l'interpretazione dei dati.

Al termine tutti i temi emergenti verranno discussi, anche tramite confronto con la letteratura di riferimento.

L'analisi ha fatto emergere 7 categorie tematiche sovraordinate e un certo numero di sottotemi. Nella tabella (13) è riportata la struttura completa dei temi e sottotemi.

Tabella 13: temi e sottotemi emergenti dall'analisi

<b>Temi sovraordinati</b> (ambito di essenza)	<b>Sottotemi</b> (qualità estese)
<b>Scoprire di "essere DSA"</b>	
	Segnali precoci.
	La diagnosi.
	Capire il DSA.
	Il ruolo dell'intervento extra-scuola (potenziamento e logopedia).

	Cosa cambia dopo la diagnosi.
<b>La percezione del DSA</b>	
	Metafore e immagini del DSA.
	Io e la dislessia.
	Ostacoli e difficoltà: a scuola e non solo.
	Stima di sé e intelligenza.
<b>Il DSA come superarlo: strategie e strumenti</b>	
	Usare gli strumenti compensativi: effetti della mancata “disclosure” e la sensazione di ingiustizia
	Strategie per affrontare le fatiche nell’ apprendimento.
<b>Le relazioni con compagni e amici</b>	
	“Parlare o non parlare del DSA?” La disclosure.
	Decidere di parlarne.
	Il supporto degli amici: uno sguardo di normalità e accettazione.
	Le relazioni con i pari con DSA.
<b>Il supporto familiare</b>	



	L'aiuto dei genitori.
	Fratelli e sorelle.
<b>Il supporto degli insegnanti</b>	
	La relazione con gli insegnanti.
	L'atteggiamento percepito negli insegnanti verso il DSA e i metodi compensativi-dispensativi.
	Comportamenti strategici e modalità di intervento degli insegnanti.
	Strategie inclusive.
<b>La matematica</b>	
	Relazione con l'insegnante di matematica.
	Atteggiamento degli insegnanti.
	Strategie degli insegnanti.
	Difficoltà percepite in matematica.
	Atteggiamento e strategie dei genitori di fronte alla matematica.
	Strumenti e strategie dei ragazzi.
	Attribuzioni rispetto alla matematica.

I temi emergenti sono stati rilevati per la maggioranza dei partecipanti (più di 18). Non viene riportata nell'esposizione un'analisi numerica specifica delle occorrenze, per i sotto temi.

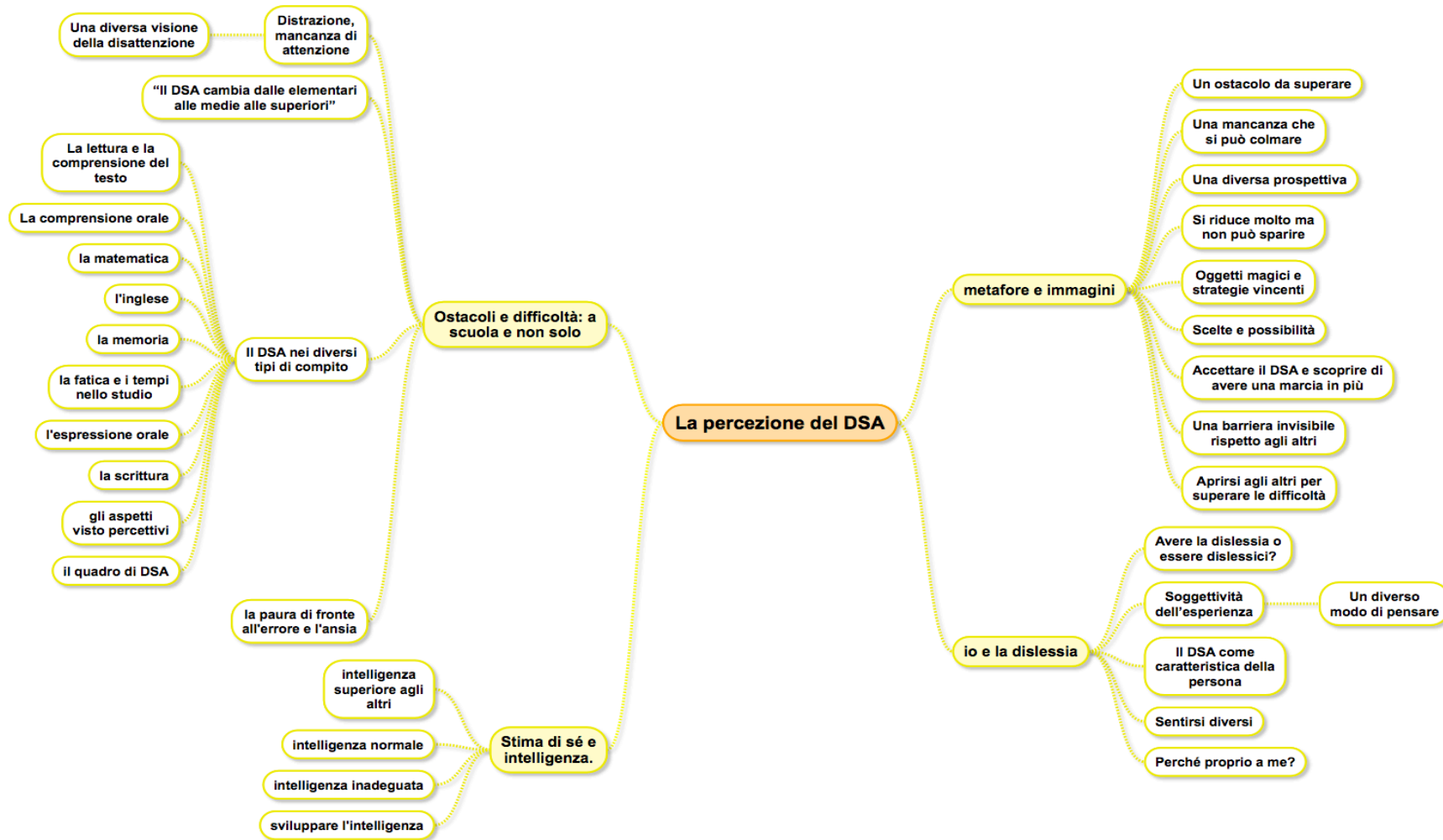
Nell'esposizione dei risultati si è parlato delle numerosità usando i seguenti codici linguistici:

- ✓ la maggior parte: più del 70% -più di 18-
- ✓ molti: dal 50 % al 70% - più di 12-
- ✓ alcuni: dal 25% al 50% -tra i 5/6 e i 12-
- ✓ pochi /diversi /qualche: dal 10 al 25% -tra i 2 e i 6-
- ✓ I casi di interesse in cui solo una o due persone facessero emergere un sottotema sono stati evidenziati.

Si sottolinea inoltre che l'aspetto numerico, per un campione così ridotto e per il tipo di ricerca qualitativa condotta, potrebbe non essere significativo. Anche una singolarità potrebbe, in altri contesti, essere condivisibile da più ragazzi o persone, mentre quanto trasversale in questo intero gruppo non può essere comunque generalizzabile.

# La percezione del DSA

Figura 6: Mappa dei sottotemi “La percezione del DSA”



## Metafore e immagini che spiegano il DSA

Iniziamo analizzando come i ragazzi descrivono e percepiscono il proprio DSA attraverso la grande varietà di immagini e metafore che hanno utilizzato e delle quali esplicitano poi il significato che personalmente vi attribuiscono.

Le metafore costituiscono costituzionalmente delle eccezionalità, tuttavia si è cercato di raggrupparle in possibili temi trasversali.

### *Un ostacolo da superare*

Una delle metafore proposte è quella che vede il DSA come un ostacolo insormontabile, descritto in termini di problema, di pericolo, di fragilità, di sfida, per affrontare il quale non sembrano esserci aiuti o vie di fuga. In alcune situazioni si percepisce un'immobilità, una pesantezza, così come un imminente pericolo:

È come un muro, vicino non c'è niente per aiutare a superarlo (M3).

La dislessia è come una balena, che fa un salto enorme ma io non posso, perché ho tante difficoltà per cose che gli altri fanno facilmente (E2).

Vedo il DSA vedo come qualcosa di fragile, un oggetto comune, come un bicchiere, o un foglio, che però è fragile, perché se viene "trattato male" il bicchiere può rompersi, il foglio strapparsi. Ma se il foglio lo prendi male ti può anche tagliare, questo perché ti ribelli, perché puoi fare male anche tu, e non solo ti possono far male gli altri (S1).

La discalculia è come una persona tutta storta, pelata e noiosa, con un cappio al collo, che vomita, in piedi in equilibrio su uno sgabello, a sua volta su una pila di libri retti dalla mano dell'insegnante. L'essere storta significa che è una persona che sa solo determinate informazioni, è noiosa perché non vuole scoprire altre cose, è pelata perché le persone noiose mi sembrano senza acconciatura; vomita per lo sforzo che fa; sta in equilibrio perché è trattenuto dai libri messi in obliquo perciò se cadono i libri di matematica muore. Perché lo studio e il futuro sono trattenuti dalla scuola e dai professori, e il professore sta tenendo, ma se lui smette di credere che te hai la discalculia e sei svogliato, se pensa 'chi se ne frega, questo qua non capisce nulla' crollano tutti i libri, il professore che vede il vomito è considerato svogliatezza perciò magari dopo un po' che lui vomita il professore si stanca e molla tutto. Invece gli altri non sono né tenuti da un cappio né da uno sgabello, sono normali, sui libri senza lo sgabello. Mi viene un nervoso quando ci penso ai libri di matematica, mi gira la testa, mi viene da vomitare, che schifo. Secondo me c'è gente che gli fanno schifo i libri di matematica, gli fanno vomitare, mi viene voglia di alzarmi e correre. È un ciclo: per arrestarlo l'alunno cerca aiuto, cerca un "digestive", così vomita meno, se lui vede che la prof si impegna di più, a scuola magari fanno un colloquio con la prof dicendogli che problemi ha, così la professoressa capisce di più e lui magari vomita di meno, e così regge i libri e magari lo toglie anche dal cappio, perché lui comunque in questo momento è in pericolo (M8; figura 7).

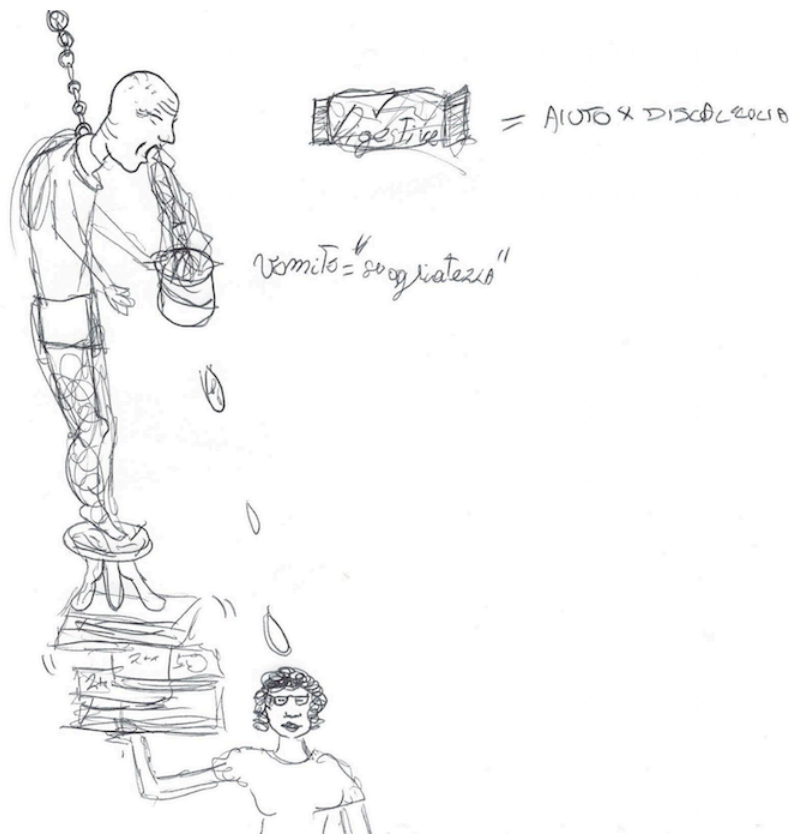


Figura 7: La metafora del DSA (M8)

In due di queste immagini, viene evidenziata la precarietà, la sensazione di rischio che questi ragazzi sembrano vivere costantemente, in interazione strettissima con i comportamenti altrui, specialmente degli adulti. Lo sgabello in bilico su cui sta la persona col cappio al collo, in particolare, sembra restituirci il senso di pericolo e sudditanza di fronte alle decisioni degli insegnanti rispetto alla propria condizione, che può portare anche a esperienze potenzialmente “mortalì”.

Viene evidenziata la fragilità ambivalente dei ragazzi stessi, che possono “rompersi” ma anche aggredire come reazione all’essere “trattati male”.

Tali metafore hanno una connotazione emotiva forte, caratterizzata da violenza, imposizione, ribellione, pericolo, vulnerabilità; esprimono, metaforicamente ed emotivamente, un forte “rischio” per la propria vita. Sembrerebbero rimandarci non come concrete esperienze riportate, ma come vissuti e paure profonde, a elementi vicini a quel disagio pervasivo che caratterizza un malessere scolastico che può stabilizzarsi,

che può caratterizzare l'esperienza di molti altri ragazzi con DSA, o avvicinarsi anche alle dimensioni psicopatologiche per le quali abbiamo già evidenziato in letteratura l'alto rischio di co-occorrenza con il DSA.

È necessario e possibile, secondo alcuni altri ragazzi, affrontare la montagna che hanno davanti a sé, pur sapendo di non avere la certezza del successo:

La dislessia è una montagna, e tu devi provare ad arrivare in cima per riuscire convivere con la dislessia: tutti ci provano ed alcuni ci riescono anche, ma nessuno si deve arrendere a vedere quanto è grossa questa montagna (M6).

Il DSA è come un libro con dentro lettere a caso, storte, girate, potrebbe essere anche sui numeri, perché hai problemi su questa cosa; però se è da un po' che impari, che ti aiuti da solo e non dici "faccio schifo", le lettere potranno diventare a, b, c, d; [qualche difficoltà rimane], ma di meno (M5; figura 8).

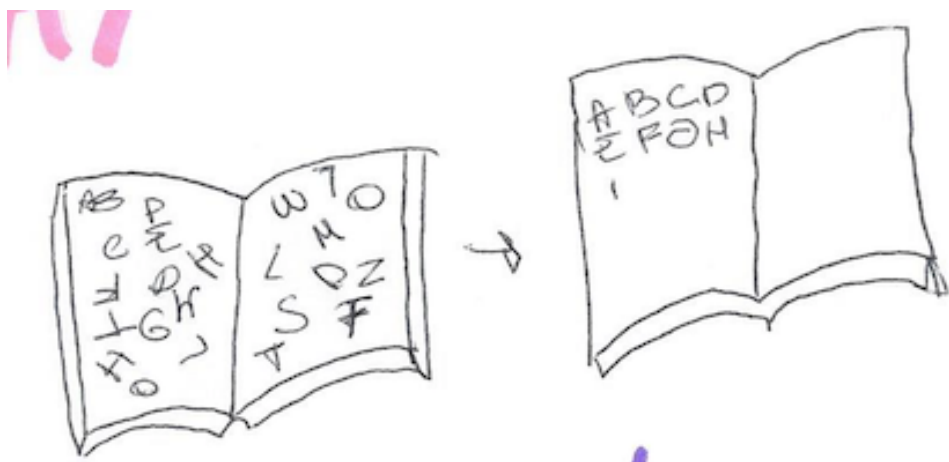


Figura 8: La metafora del DSA (M5)

### *Una mancanza che si può colmare*

Talvolta, invece che un vero e proprio ostacolo, la dislessia viene vista come una mancanza, che può essere colmata grazie all'impegno, all'esperienza, allo studio o agli strumenti adeguati per affrontarla: cerchi incompleti, un piede mancante o che cammina in un fosso, un'automobile senza benzina e un ingranaggio poco oliato sono le mancanze espresse nelle metafore; situazioni che possono essere però modificate:

La dislessia è come camminare con un piede in un fosso, porta a zoppiare, ma man mano la buca si chiude, perciò zoppiare può diventare come camminare in una strada pari. All'inizio parti con un piede proprio in una buca, che ci cadi ogni volta e poi dopo, piano piano, diciamo che è come se si chiude e che ci cadi ogni tanto, ma con lo studio, con il lavoro, con la maturità cammini sempre meglio (S3).

È come un bambino che fa atletica e non ha un piede, perché magari ha avuto un incidente col papà in macchina: a lui piacciono le gare e non può più correre, però per fortuna gli fanno una protesi specifica, può mettere le scarpe, camminare, può fare fisioterapia, e quindi potrà compensarsi con la protesi e arrivare ad essere normale, a somigliare di più agli altri. Magari nessuno all'inizio nota che ha una protesi, lo nasconderà anche, ma poi troverà i suoi amici, con cui potrà andare in giro in pantaloncini e far vedere liberamente che ha una protesi (S6).

È come quando si va al lavoro e si va in macchina, però arrivi a un certo punto e sei a due chilometri dal tuo ufficio e ti manca la benzina, cosa fai? Devi trovare dei modi per metterla: o vai a scrocco o ti rifai un chilometro indietro per andarti a ricercare il benzinaio e prendere la benzina, sennò trovi un metodo, o chiami il carro attrezzi che è paragonabile a uno schema, che ti fa consumare meno fatica però ti fa spendere perché tu lo devi pensare, tu spendi tanto tempo però poi sai che vieni ripagato di quella fatica, perché poi arrivi a lavoro e riesci a ripagare. Invece una calcolatrice può essere paragonata alla ruota di scorta, se ti si buca una gomma (S5).

La discalculia è come l'ingranaggio di una bicicletta [senza olio] che ti fa andare più lento e ti fa fare più fatica, devi andare un po' più piano, lavorarci un po' più a fondo per farlo funzionare bene, stai lì a lubrificare le parti messe male, alla fine riesci comunque ad andare avanti in un qualche modo. La bicicletta si oia con strategie come il metodo di studio, la calcolatrice e gli schemi per matematica e gli schemi alle interrogazioni (M2).

I non dislessici sono cerchi completi, ai dislessici manca questo pezzo. Perciò la dislessia è qualcosa che ti manca, per essere completi servono compensativi, mentre i compagni hanno già il pieno, sono già completi (M12; figura 9).

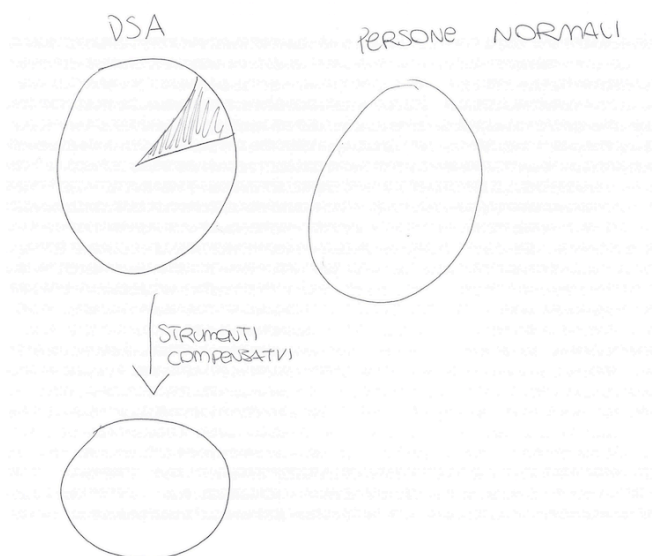


Figura 9: La metafora del DSA (M12)

Una ragazza rappresenta il DSA come un albero, che è esplicitamente una sua personificazione, dove i rami rappresentano le sue difficoltà e i ramoscelli sono le emozioni che prova:

L'albero è un simbolo del corpo con i rami che sono le braccia, in ogni ramo c'è scritta una delle mie difficoltà: verbi, calcoli, memoria, non comprendo i testi, oppure faccio difficoltà a comprendere i testi, mi impallo mentre parlo. Le emozioni sono i rami dei rami e sono paura, vergogna, oppure alcune volte ci godo, perché magari ho preso un voto più alto, oppure tristezza, per la maggior parte sono sentimenti di tristezza, e poche volte quelle di felicità. L'inverno sono i disagi che ho in classe, quando la prof mi toglie la calcolatrice, quando mi metto il mio massimo impegno nella prova INVALSI però faccio sempre tantissimi errori, o quando faccio fatica a studiare, che ci impiego tanto; l'estate sono i successi, quando sono contenta di quel voto che mi sono impegnata, oppure quando mi sono fatta interrogare dalla prof. di sostegno sul Giappone, che è l'argomento che porterò all'esame: mi ha guardato il quaderno, ha detto che sono molto brava a fare gli schemi e anche a ripetere; mentre in primavera ci sono tristezza e gioia messa insieme, se sono contenta di una cosa, ma ci rimango male per un'altra. Le stagioni cambiano di giorno in giorno, [per esempio ora] sta finendo la scuola, [la terza media], mi mancheranno i miei compagni, le mie professoresse, ma intanto devo fare tutti gli schemi, le formule le tabelle per l'esame e mi mette ansia (M11).

Questa rappresentazione evidenzia una caratterizzazione personale (i rami) composta principalmente di difficoltà, che attraversano poi vari stati emotivi a seconda di cosa le stagioni (le situazioni, i contesti, le persone che la circondano) portano. Nonostante la caratterizzazione basata sulle difficoltà, le dimensioni emotive espresse sono varie: ad ansia, paura, vergogna, tristezza si alternano anche soddisfazione, senso di autoefficacia e piacere nell'esperienza scolastica e relazionale. Sembra di poter dire che se da una parte le radici dell'albero sono corrispondenti ai vissuti passati che lo hanno originato, ci si accorga invece che col passare delle stagioni possano fiorire, nonostante tutto, numerose esperienze e vissuti positivi.

### *Una diversa prospettiva*

Per una ragazza i pezzi mancanti, come alcuni definiscono il DSA, da integrare, da cercare ed aggiungere, potrebbero non essere tali. Se si cambia prospettiva di sguardo non c'è



più la mancanza, ma un disegno diverso che può essere composto. Sembra necessario staccarsi dalla visione di un “disegno” predefinito e corretto, da riprodurre, ma dove comporre il disegno con i pezzi che ci sono, che per ognuno saranno quelli “giusti”, può modificare il continuo confronto tra ciò che manca e che viene ritenuto “corretto”.

Io definirei il DSA come un puzzle, un puzzle a cui mancano dei pezzi; quando è così si dice che non è finito, che non va bene, che è sbagliato. E io mi chiedo sbagliato da cosa? Sbagliato dal disegno sulla scatola? O se fosse la scatola ad essere sbagliata? E se fossero sbagliati tutti e due allora chi si dovrebbe correggere? Automaticamente correggeremmo il puzzle perché visivamente ha quel qualcosa in meno, che non ci piace, e allora ci mettiamo a cercare i pezzi che mancano e scopriamo che dentro la scatola non ci sono mai stati. Certo non sarà mai uguale al grande disegno sulla scatola, ma ci sono puzzle che non hanno bisogno di tutti i pezzi per creare dei disegni (SS2; figura 10).

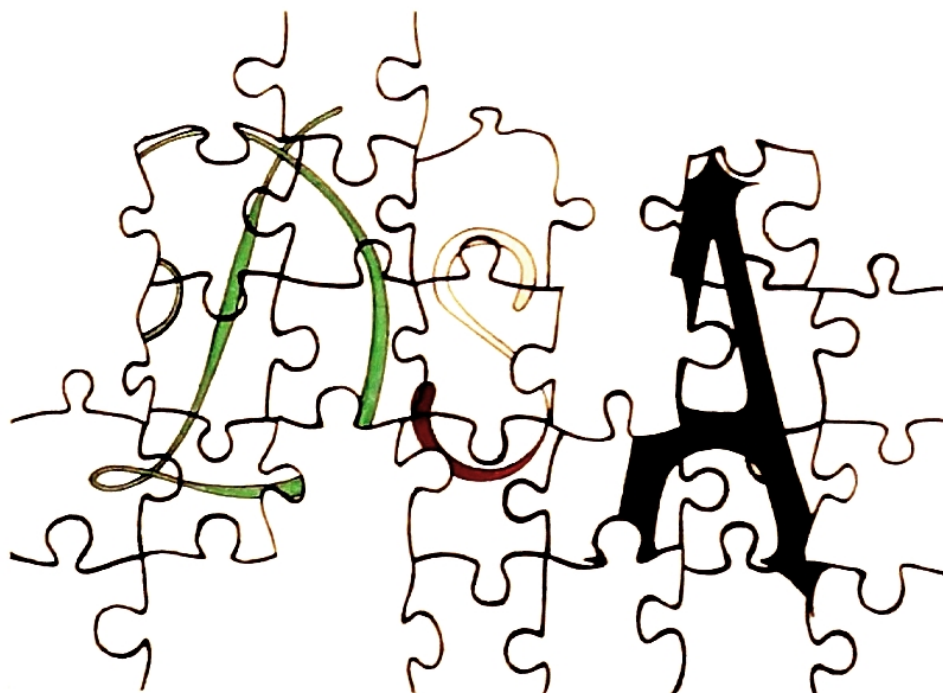


Figura 10: La metafora del DSA (SS2)

In questo modo il DSA non viene guardato in confronto agli altri, ma come una caratterizzazione a se stante che, con le peculiarità individuali, compone un proprio percorso di senso e di possibilità.

### *Si riduce molto ma non può sparire*

Nelle metafore di altri ragazzi si esprime il continuare a percepire il DSA nel tempo, anche se in minima parte, per quanto possa essere attenuato dagli interventi strategici e dai *trucchi* che il singolo ragazzo trova. Si riduce molto, grazie agli aiuti, agli strumenti, alle strategie, ma un sottofondo rimane sempre e non può sparire.:

È come se hai lo zaino gigante pieno di libri, pesante, non puoi toglierti lo zaino, ma puoi togliere dei libri, nel senso puoi alleggerirti il carico che porti aiutandoti (M5).

È come una piccola ombra che ti segue e nel tempo, più vai avanti usando i tuoi strumenti, più si rimpicciolisce, però non scompare, potrebbe diventare anche un piccolo puntino però non scompare, è sempre lì in quel punto (S2).

C'era questo bambino, che era triste perché aveva questo pentolino e non sapeva come liberarsene, cercava di lanciarlo, lo sbatteva contro le pietre, però non si rompeva e non se ne andava; finché un giorno arrivò una persona molto felice e gli mostrò che anche lei aveva un pentolino, ma più piccolo. Secondo me il pentolino è la dislessia, che non puoi liberartene [mai del tutto], però puoi farla diventare sempre più piccola, finché non la fai svanire, cioè non proprio svanire, però finché non hai un pentolino che è grande un millimetro e mezzo. Infatti è inutile cercare di buttarla via: ce l'ho attaccata alla mano con la colla super attack. Infatti da piccola facevo fatica con la A e la E, adesso invece quando leggo una A è tutto il contrario di una E cioè proprio due poli opposti. Io non so cosa facevo insieme alla logopedista, ma qualcosa l'ho fatto perché adesso la A e la E, se ne hai proprio così poco che già è un pentolino piccolo, puoi anche fare degli esercizi fai da te o trovi dei trucchi per ricordarti le cose (M5).

### *Oggetti magici e strategie vincenti*

I ragazzi capiscono, dopo la diagnosi, che si possono utilizzare una serie di strategie e di strumenti, come calcolatrici e schemi, molto utili a far diventare anche loro dei "supereroi" o dei "piloti da corsa", che vincono non grazie alle dotazioni di base, ma proprio grazie a questi gadget magici e "poteri strategici" che sviluppano:

È come essere dei supereroi mancati. Tu sei il supereroe e la calcolatrice o lo schema sono Robin. Gadget e oggetti magici sono Robin, che è l'aiutante di Batman. Infatti ti manca quel tot per arrivare ad essere un nuovo supereroe, e quindi devi avere dei piccoli aiuti per arrivare a capire e fare tutto, in modo che ti aiutino a catturare il cattivo, che poi sarebbe quel punto in cui tu non riesci ad arrivare. Ci sono i supereroi che non hanno bisogno di aiuti, cioè i ragazzi che non gli servono aiuti; e i supereroi mancati, come i dislessici, perché i gadget e l'aiutante li trovano dopo, infatti li hai solo dopo aver scoperto di essere un supereroe. Perciò dopo che hai scoperto di essere DSA si ha diritto a gadget e aiutanti, si trovano dopo la scoperta (S5).

Mi ero immaginato una pista e due macchine, una DSA e una normale. La macchina normale andava più forte, però il pilota era basilare, uno come tutti. Invece il pilota col DSA riusciva a

guidare e pensare come far prima, trovando le strategie e il resto e quindi, nonostante avesse la macchina più lenta, riusciva ad arrivare anche davanti (E1).

È una visione del DSA che evidenzia la dimensione strategica che i ragazzi si accorgono di necessitare, ma che può divenire addirittura un punto di forza, una volta adottata e personalizzata, aprendo loro davvero tutte le possibilità di successo, come a un “supereroe” o a un “pilota”.

### *Scelte e possibilità*

Per alcuni ragazzi, la rappresentazione metaforica del DSA fa riferimento infatti ad un percorso personale fatto di scelte. Non ci sono scelte giuste e sbagliate in assoluto: alcune traiettorie possono essere modificate, spesso implicano l’andare controcorrente e il sentirsi soli per poter crescere:

Il DSA è come una casa con tante porte e tu puoi scegliere quale prendere, non c’è una strada sbagliata, c’è la strada che preferisci: puoi decidere di fare le mappe come di non farle, puoi decidere di uscire con gli amici e dedicare loro tempo come puoi decidere di non farlo, e di dedicarlo allo studio; sono comunque delle scelte che tu devi fare, cui puoi anche rimediare e cambiare, comunque è una cosa che puoi scegliere. La mamma a volte mi dice: ‘è una tua scelta’ ed è una cosa che sta incominciando a fare, anche se vedo che le risulta difficile. Un genitore per quanto voglia vedere suo figlio autonomo penserà sempre a cosa è meglio per lui, senza però rendersi conto che lo sta bloccando. Molte volte a me è capitato di avere la mamma che insiste sulle cose che devo fare, adesso ha capito che crescendo mi deve lasciar fare, prima o poi mi troverò da solo (M1).

Altro elemento che adombra questa dimensione di normalità che viene quasi ostentata è il paragone con una “rottura”, “è come rompersi una gamba [...] si mette il gesso e si aggiusta”), sembra quasi che si possa “aggiustare” meccanicamente, o forse affrontare, grazie a degli strumenti concreti, tecnici. (L’analogia con il rompersi una gamba è funzionale rispetto all’utilizzo di ausili medico-ausiliari per “riparare” qualcosa di non funzionante, che però in questo caso che torna come in precedenza e non richiede più ausili, mentre far fatica a leggere rimane (S2).

Il DSA è come il rugby: è pieno di muri, di personcine che ti rendono più difficile il percorso, magari arrivare alla meta, che sarebbe studiare meglio, con mappe più organizzate. Sono cose che in un modo o nell’altro devi imparare a tirare giù perché sennò non potrai mai arrivare dove vuoi arrivare. Ti mette davanti a tante scelte e tu quando hai in mano la palla devi fare una scelta e gli altri si devono adattare (M1).

Tutti gli altri vanno dietro a delle “mode”, invece io tengo a staccarmi dal gruppo, e loro continuano il loro percorso tutti dritti e tutti uguali, invece ci siamo noi, che non siamo né diversi né niente, uguali a loro come tutti, a me piace una cosa a te un’altra, io sono dislessico, te no, solo che noi proviamo sempre ad andare dall’altra parte, per non seguir la massa; e questa secondo me è una roba fantastica, che non siamo tutti uguali. Ad esempio



funzionare per il quale si rimarrebbe sempre 'indietro', con la consapevolezza di sé e la ricerca della propria direzione che può invece evidenziare le proprie potenzialità.

### *Accettare il DSA e scoprire di avere una marcia in più*

In diversi casi gli intervistati mettono in luce come non sia solo possibile affrontare l'ostacolo o la mancanza, ma come talvolta il DSA comporti una sorta di vantaggio rispetto agli altri studenti. Il DSA, finché non noto o mal gestito, ostacola; ma, una volta che se ne sia diventati consapevoli, lo si accetti e che, assieme al contesto scolastico, venga affrontato con le dovute misure, consente al soggetto di esprimere potenzialità ritenute peculiari, e talvolta superiori, rispetto ad altri; ci si accorge di percorrere la strada addirittura in discesa, poiché può capitare che chi ha un DSA abbia una dotazione cognitiva superiore agli altri, e che perciò gli strumenti compensativi non solo appianino le difficoltà, ma consentano al processo di apprendimento (e forse anche i risultati) di raggiungere un livello superiore rispetto a quello di altri:

Io andando avanti in questo percorso ho scoperto che, oltre che un ostacolo, ti dà qualcosa in più: nel tuo 'palazzo mentale' ti dà qualche piano in più, tipo immaginare: le mie amiche non hanno la stessa immaginazione che io, andando avanti nel tempo, ho sviluppato, così le sto anche aiutando a crearsi un 'palazzo mentale' (S2).

Il DSA è come un puzzle con un pezzo in più, è una nostra caratteristica, è un pezzo in più però che non fa la differenza: ho qualcosa in più, l'intelligenza. Io penso di essere normale, anche se ci sono alcuni artisti o scienziati dislessici, come Einstein e Leonardo da Vinci (S1).

Prima di essere al corrente del DSA, è come una persona che è in mezzo agli altri percorrendo la stessa strada degli altri ma in salita, mentre gli altri la stessa strada la fanno in piano; invece dopo aver scoperto le sue difficoltà, usando la calcolatrice se sei discalculico, con certe misure dispensative, immagino un ragazzo bello sorridente che va in discesa. Penso infatti che magari, con le dovute misure dispensative, salta fuori che sei "di più", più di qualcun altro, e riesci anche ad andare in discesa rispetto a chi è in piano come tutti (S7; figura 12).



Figura 12: La metafora del DSA (S7)

Nel momento in cui si accetta il DSA, si può guardare alla meta, alla prospettiva verso la quale tendere, agli obiettivi e possibilità da raggiungere:

Per la dislessia io vedo, foto, panorami, mappe geografiche, perché anche se sei dislessica puoi sempre aprire i tuoi orizzonti. Se pensi che siamo diversi dagli altri o non ti piace essere dislessica, puoi aprire sempre i tuoi orizzonti e dire 'io ce la posso fare perché non sono diversa dagli altri'. Io ce la posso fare anche se son dislessica mi posso compensare e quindi ce la posso fare (M7).

### *Una barriera invisibile rispetto agli altri*

Altre metafore si concentrano sulla distanza che gli adolescenti intervistati percepiscono con gli altri: il DSA comporta barriere spesso invisibili agli altri. La paura di dichiarare la propria dislessia agli amici, la scarsa stima da parte degli altri a causa delle loro (in)capacità, l'impossibilità di raggiungere i compagni e le prese in giro: questi sono gli elementi che i ragazzi evidenziano:

Vedo la dislessia come un ostacolo invisibile tra me e i miei compagni: separa solo me perché loro non lo sanno [lo vedo io ma loro non vedono]. Infatti faccio fatica nel dire a loro che sono dislessica perché li sento che parlano di una mia compagna dislessica e dicono 'sì però non è giusto, lei usa la calcolatrice, ha le verifiche così...' e tutte le critiche. E io ho pensato che se lo dico [potrei] essere giudicata...lei non è nel gruppo, e secondo me fa pure un po' fatica (M10).

Non so gli altri in realtà come mi vedano, forse pensano che io sia una capra in matematica, penso che questa immagine di pezzo mancante completato dai compensativi potrebbe aiutarli a comprendere il punto di vista di chi ha un DSA (M12).

C'è una ragazza normale e una ragazza DSA, e quella normale prende in giro l'altra, dicendo 'tu sei diversa da me, stammi lontana', la vede diversa. La ragazza dislessica rimane sulle sue, è chiusa, è molto timida (SS1).

Un bambino seduto al banco si sta tenendo la testa e con l'altra mano sta scrivendo, e praticamente sta impazzendo, tra un po' di mette a urlare che non ce la fa più, pensa che non capisce niente. Tutto il resto della classe, che nel frattempo ha già fatto [il compito], e c'è una distanza tra loro, che rappresenta il diverso tempo che ci mette, ma anche che il loro modo di pensare è lontanissimo (M4; figura 13).

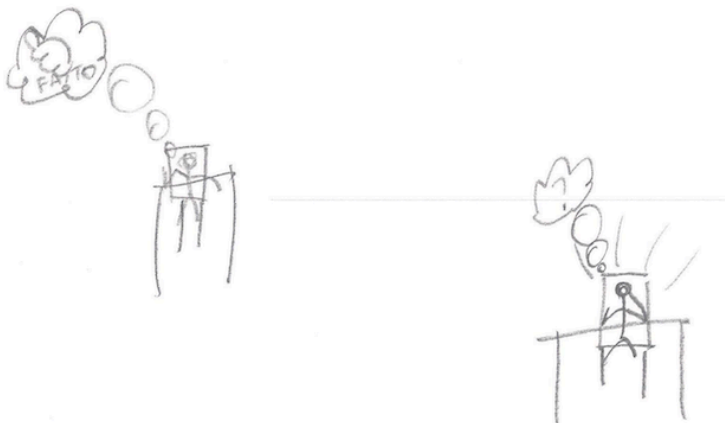


Figura 13: La metafora del DSA (M4)

Il DSA costituisce perciò una barriera non solo rispetto a sé, al proprio percorso caratterizzato dalle difficoltà che si incontrano o dalla scelta di singole strategie; ma anche rispetto agli altri, alla percezione della relazione di sé con altri.

#### *Aprirsi agli altri per superare le difficoltà*

La svolta che consente di passare dal vedere il DSA come ostacolo alle proprie possibilità di riuscire, al vedere le opportunità di esprimere comunque le proprie potenzialità, è sostenuta sia da una dimensione di consapevolezza e accettazione personale, analizzata in precedenza, sia dalla condivisione con altri e dall'aiuto ricevuto da amici, insegnanti, genitori, che supportano e aiutano in vario modo:

Il DSA è come il rugby. Ti mette davanti a tante scelte e tu quando hai in mano la palla devi fare una scelta e gli altri si devono adattare. Non hai solo tu la responsabilità di quello che stai facendo, ma è anche la responsabilità del risultato della squadra, quello che fai lo fai pensandoci bene e vai a fare meta, è una conquista per la tua squadra e per te stesso, magari sbagli e la squadra ti deve seguire, ti deve dare supporto e tu puoi sbagliare, e però la squadra deve seguirti (M1).

È come una piccola ombra che ti segue e nel tempo, più vai avanti usando i tuoi strumenti, più si rimpicciolisce [...]. Per superare il DSA ti possono aiutare la famiglia e le amiche, e anche le persone che non conosci. Le amiche mi aiutano a non farmelo ricordare questo ostacolo, una mi aiuta anche a fare degli esercizi che io non capisco (S2).

C'è un bambino che è nel giardino di casa sua e c'è uno steccato che lo separa da un parchetto. Lui vorrebbe arrivare al parchetto di là, dove sono tutti gli altri, senza chiedere niente a nessuno, ma a un certo punto capisce che deve chiedere la chiave a qualcuno, la

chiede, apre la porta e la lascia aperta a tutti perché non vuole che quello che ha provato lui lo passino anche gli altri. Lascio la porta aperta e magari sono io che porto dentro gli altri. La casa è bella perché il luogo dove sono protetto e dove tutti “sanno”, ma anche il parchetto è bello ed è dove posso conoscere gente nuova. Un sacco di persone credono che la dislessia sia un muro gigante, ma una volta che ne parli anche con persone nuove, quelle tra la casa e il parchetto, la chiave è che lo puoi affrontare. È quello che mi è successo, per me c'era la barriera; il parchetto è l'accettazione, arrivare al parchetto è accettarlo ed essere consapevole e felice, normale e poterne parlare liberamente. La casa è la cosa bella, il parchetto una cosa bella a cui tu fai l'abitudine, però non ci puoi sempre stare: significa che, pur avendolo accettato, mi posso sentire a disagio nel momento in cui arriverà quello stupido che non la prenderà come sei abituato a prenderla e ti farà male, perché l'hai accettato ma sei abituato a un certo tipo di contatto con le persone e magari con una frase piccola ti ferisce, e ti distrugge tutto. Il fatto di averlo accettato è una costruzione, ma è molto fragile, e quindi il fatto di non poterci sempre stare è che si può distruggere da un momento all'altro (S6).

Emerge però la dimensione di fragilità del processo di accettazione del DSA, che può ancora essere messo in crisi dagli incontri nuovi e meno “attenti” che il ragazzo può fare.

Sia la metafora del “rugby” che quella del “parco” mettono in evidenza il ruolo del contesto e la sua responsabilità nell’interagire e collaborare, come una squadra, al successo del ragazzo con DSA che “affronta la sua partita”. Nella metafora del parco si evidenzia, inoltre, il complesso processo di accettazione della persona con DSA: di attivazione del ragazzo con DSA, che vorrebbe far a meno degli altri e degli strumenti (la chiave) per andare nel parco; la successiva comprensione che invece deve chiedere strumenti utili e servirsene; la sua disponibilità a lasciare le certezze (la casa) per aprirsi a nuove esperienze, pur con la consapevolezza di non essere invincibile (“non poter stare sempre al parco”) perché qualcuno potrebbe ancora ferirlo; la volontà di lasciare la porta aperta per evitare ad altri la complessità del suo percorso e per invitarli a conoscere un luogo sicuro, pensando di poter divenire un facilitatore anche per altri.

## **Io e la dislessia**

### *Avere la dislessia o essere dislessici?*

La maggior parte dei ragazzi preferisce dichiararsi dislessici o DSA come caratteristica personale che fa parte del loro ‘essere’. ‘Avere il DSA’ rimanda invece all’avere una malattia o come qualcosa di lontano da sé, di non integrato nella persona. Paragonano il



DSA al proprio nome o a una caratteristica connaturata nelle persone, come il colore degli occhi o dei capelli:

Meglio essere. è una caratteristica, ce l'hai, come avere i capelli castani. ce l'ho è come dire mi è toccato, mi è arrivato, una disgrazia (S6).

Hai una malattia, non sei una malattia (S7).

La malattia la prendi. invece questo 'sei' così (S6).

Meglio dire 'io sono dislessico', suona meglio, io ho la dislessia sembra una malattia (E5).

Non direi "ho la dislessia" altrimenti sembra che ho una malattia strana, piuttosto dico che sono dislessico, sono DSA (M4).

È come dire 'ho il raffreddore', che dopo un po' passa, invece la dislessia no (M8).

Non è una cosa diversa [da me], ci sei nato DSA (S4).

È comunque te, una cosa che hai, fa parte di te, non te la puoi togliere, non è una cosa aggiuntiva che compri (M8).

Se dico "ho la dislessia" è come dire "ho un foglio". È come dire 'io ho [nome]' o io sono (E1).

### *Soggettività dell'esperienza*

Diversi ragazzi evidenziano che il DSA è un vissuto soggettivo, molto diversificato da persona a persona, contrariamente a quanto si creda, comprensibile solo nel momento in cui si riconosce la difficoltà, non prima, quando non se ne è consapevoli. La dimensione di soggettività viene individuata sia rispetto all'area in cui si sperimentano le difficoltà, che può essere contrapposta per diverse persona ("c'è qualcuno che va benissimo e qualcuno che va malissimo in matematica", M4), ma anche rispetto alla dimensione emotivo-affettiva con cui ogni soggetto vive questa condizione:

Perché subito credi che sia una cosa oggettiva, che tutti hanno la stessa cosa e che tu fai fatica lì come fa fatica l'altro dislessico, invece è una cosa che in realtà mi sono accorta che è sbagliatissima perché...ci sono difficoltà, c'è il dislessico che fa fatica in matematica, non riesce a capire i concetti, invece ci sono io che in matematica vado benissimo, è una cosa che a me riesce molto bene e capisco i concetti e vado a prendere otto. Io ho capito la dislessia nel momento in cui mi sono accorta delle mie difficoltà e nel momento in cui ero nel dislessico, non nel momento in cui ero una persona che aveva la difficoltà senza saperlo (S3).

Per quanto io possa essere dislessico, e lo sono poco, e un altro lo è tanto, non potrà dirti cosa si prova un altro, perché ad essere dislessici ognuno prova una cosa diversa (M1).

Quanto e come si sente dipende da persona a persona e dalla gravità (M1).

Io e la mia amica abbiamo più o meno la stessa altezza di dislessia e quindi la guardiamo più o meno nello stesso modo, ne abbiamo parlato come la vediamo: ma c'è gente che è meno dislessica e quindi la guarda diversamente, che tipo è più facile. Sulle altre persone dislessiche, che sono più "basse", magari la vedono in un modo più semplice e vengono aiutati solo con la calcolatrice, invece chi ne ha di più va in questi centri (M6)

dipende come sei DSA, se sei DSA e lo sai da tanto tempo (M9).

per me è così, magari per un altro è il contrario (S6).

Dipende molto da che difficoltà hai tu, cioè io ho delle difficoltà che non mi mettono in particolare difficoltà nell'ambito scolastico, però magari c'è chi ce l'ha più accentuato queste difficoltà e gli strumenti compensativi non riescono proprio a farlo sentire a suo agio nella vita anche in generale (S7).

La mia diagnosi è più complicata, non ne ho una sola, cosa (dislessia, o discalculia). Le mie compagne sono simili a me quando faccio le verifiche perché usano gli schemi come me; però sono differenti perché la mia diagnosi è molto più complicata, loro riescono a capire cose al volo mentre io ci metto più tempo (SS1).

Ad esempio puoi fare che per te sono più difficili le divisioni, magari per un altro dislessico sono più difficili le moltiplicazioni e le divisioni sono facili, e quindi dipende magari la N, e la D ci mette un pochino, magari un altro dislessico fa più veloce una cosa e più lenta un'altra [...] magari tipo, io faccio veloce, faccio A veloce e tu non sai ancora farle e faccio la N piano (E1).

La percezione del DSA cambia anche in base agli aiuti forniti che, come già detto, se adeguati ai propri bisogni, tendono ad "annullare" la percezione e il vissuto di fatica:

I compiti non è che siano tanto difficili ultimamente, le percepisco meno e loro mi aiutano, quasi come non averle (M1).

La diversità sta inoltre nei diversi modi di affrontare le cose di ogni ragazzo, nelle sue capacità di adattamento, nel suo atteggiamento, che può perciò implicitamente modificare gli esiti delle specifiche caratteristiche data dal DSA:

Secondo me ognuno, ogni dislessico seguito ovviamente e aiutato ad imparare come affrontare le cose e ad ogni situazione agisce a suo modo, secondo me (S6).

Riuscire ad adattarsi a determinate situazioni e in generale, non per forza nel percorso scolastico, cioè nella vita in generale, dipende molto da come sei tu, dalla tua personalità (S7).

## *Un diverso modo di pensare*

Alcuni intervistati individuano in chi ha un DSA un diverso modo di pensare, percepito come meno standardizzato, più complesso, non riuscendo a seguire i processi mentali che vedono applicare agli altri:

Il modo in cui pensi è diverso: tu fai un ragionamento più facile, in un problema ci sono 30 modi per risolverlo, magari uno fa il ragionamento più difficile (M5).

Tu pensi "chissà perché sto pensando così, perché sono dislessico, perché sono semplicemente fatto così, o magari lo stanno pensando tutti?". È un pochino bello, perché hai tutto un tuo modo di pensare le cose...non è che proprio sei diverso, però il tuo modo di pensare è diverso. Se ci pensi è figo (M4).

È vero che tra gli scienziati mi è stato detto che ce n'è sempre uno dislessico, perché hanno...abbiamo sempre la nostra strada. e a volte poi conclude che abbiamo trovato qualcosa di diverso, però questo è lo scienziato DSA, devono scoprire una cosa. allora vanno e lo scoprono; invece i ragazzi devono prendere per forza la sua strada, e magari finisce che scopre qualcos'altro. perciò che praticamente scoprono due cose, perché alla fine hanno tutto un loro tipo di ragionamento, sono fatti in modo diverso. Dicono che hanno un quoziente intellettuale maggiore. Secondo me invece è una cosa in meno perché ci impegni di più ad apprendere. infatti le linee qua sono lunghe. potrebbe essere anche una cosa bella. Però nel mio caso, visto che non sono uno scienziato è un pochino un incubo perché non arrivo mai dove devo arrivare (M4; figura 15)

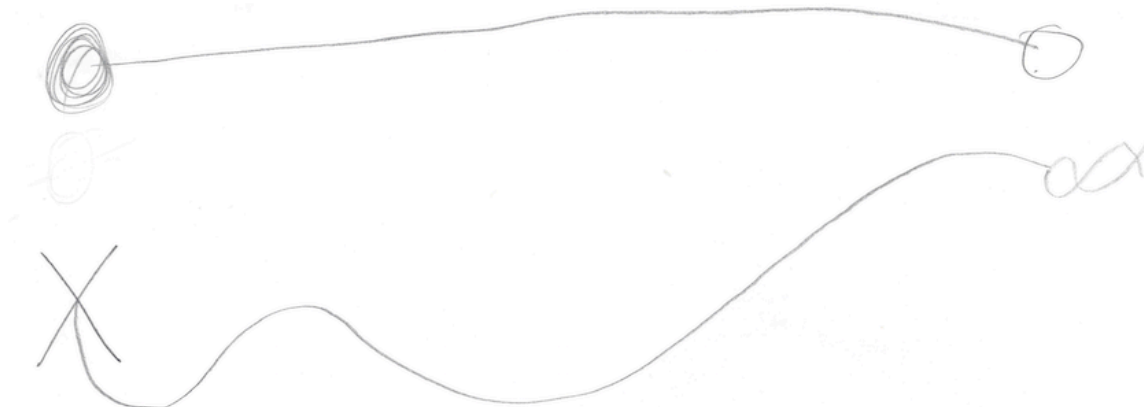


Figura14: La metafora del DSA (M4)

Il diverso modo di pensare sembra declinarsi in alcuni casi, nelle loro descrizioni, in termini di "stile cognitivo". Questo è particolarmente evidente in riferimento alla

capacità mnemonica. Qualcuno parla di una maggior preponderanza e uso della memoria visiva piuttosto di quella uditiva, che ritiene più fallibile:

Ho più memoria visiva, perché l'uditiva non è detto serva sempre: c'è un mio compagno che ha la memoria uditiva, perché qualsiasi parola dice la maestra poi se tu glielo chiedi la sa, solo che poi fa fatica a studiare; invece la memoria visiva, magari c'è una verifica, nel mio diario ci sono degli sticker, ci attacco un foglietto con una penna con scritto verifica, metto l'immagine (E1).

Io non DSA tendono molto a cercare le parole: per voi è normale, è la cosa che vi dà sicurezza, è automatico; invece per i DSA è automatico cercare altro, la simbologia, noi ci orientiamo a simboli, a punti di riferimento. Io ho un grande orientamento e memoria fotografica, per la struttura delle cose, la forma, ma non solo quadrata o rotonda, ma tutto uno spazio, ricordarsi tutto un luogo grazie a come sono dislocati, i colori, la forma, l'immagine, il suono (SS2).

[Essere più in difficoltà degli altri] non succede sempre, perché qualche volta se si fanno altri esercizi per noi è più facile, oppure qualche volta pensi 'come fanno a non arrivarci' perché per te magari qualcosa è così ovvia e loro non ce la fanno: ad esempio il vaso con le due faccine, magari uno che non è dislessico vede prima i due visi, e mentre un altro dice ma effettivamente è un vaso, quindi dopo magari loro ci arrivano, e tu però hai già visto tutte e due le cose. Quindi in realtà ti dà una mano a vedere ciò che gli altri non vedono qualche volta (M5)

Visivamente riesci a fare più cose: io riesco meglio visivamente, non lo so rispetto agli altri, però rispetto a me stessa sì. Il fatto di avercelo qua davanti, di ragionare su qualcosa concreta, invece di ragionare su una possibilità, questo aiuta (M5).

Nel palazzo mentale il DSA ti dà qualche piano in più, tipo immaginare: le mie amiche non hanno la stessa immaginazione che io, andando avanti nel tempo, ho sviluppato. Le sto anche aiutando a crearsi un palazzo mentale, secondo me l'immaginazione ce l'hanno tutti, l'unica cosa è che i dislessici la usano un pochino di più delle persone normali perché ci può aiutare (S2).

Se ti metti a fare un lavoro in coppia con una persona che non è dislessica ti senti non meno intelligente, però ti senti neanche inferiore, ma nel senso, non so come dirlo, ma ti senti ...come dirlo, non mi viene la parola... perché non ti senti inferiore però senti che per lui è facilissimo e per te invece no. Quindi pensi 'perché a lui è così facile e a me è così difficile fare questa cosa?' [...] questo non succede sempre, perché qualche volta se si fanno altri esercizi per noi è più facile, oppure qualche volta pensi 'come fanno a non arrivarci' perché per te magari qualcosa è così ovvia e loro non ce la fanno: il vaso con le due faccine, magari uno che non è dislessico vede prima i due visi, e mentre un altro dice ma effettivamente è un vaso, quindi dopo magari loro ci arrivano e tu però hai già visto tutte e due le cose. Quindi in realtà ti dà una mano a vedere ciò che gli altri non vedono qualche volta (M5).

### *Il DSA come caratteristica della persona*

Come anticipato, alcuni intervistati definiscono il DSA in termini di caratteristica della persona:

È una cosa che c'è e devo stare attenta, ma fino a che non te la dico tu non la sai, è come avere un neo sulla pancia, se voglio te lo dico, altrimenti sta sotto la maglietta e tu nemmeno lo sai. Ecco mi darebbe fastidio avere il cartellino qua. Io i superficiali li evito, le persone a cui tengo lo dico, racconto la mia esperienza, ai superficiali decido io cosa fare, a chi dirlo e a chi no (S6).

È una caratteristica che sì ci mette un po' in difficoltà, però poi può diventare una cosa come tante (S1).

è una caratteristica per cui si può aver una maggiore difficoltà a svolgere alcune azioni come leggere, ricordare e basta (S9).

Essere DSA è come avere i capelli castani o gli occhi verdi, se hai i capelli castani ti fai la permanente e li mantieni belli, se hai il DSA ti porti a scuola gli schemi e fine (S6).

il DSA innanzitutto non è un problema, ma è una tua caratteristica che ti fa apprendere meno (S7).

### *Sentirsi diversi*

Per alcuni la percezione di diversità, anche implicita, è un vissuto sperimentato già prima di capire le proprie difficoltà:

Mi sentivo diversa, diversa da tutti perché loro riuscivano a fare quella cosa senza neanche pensarci troppo invece io dovevo ragionare, fare, e rifare (M10).

Ti senti triste, da solo, totalmente diverso e non riesci a capire perché (SS2).

Ero sempre l'ultimo a finire (M4).

I ragazzi evidenziano anche che la diversità sta anche nel percepirsi diversi e nello sguardo altrui:

Non c'è diversità perché se ci guardiamo siamo tutti uguali, anche se vieni da un altro continente, se ci guardiamo e uno ha la pelle più chiara e uno la pelle più scura per me non c'è diversità, abbiamo la stessa logica, le stesse capacità; anche se interpreti le cose spiegate in un altro modo, le prof che fanno diversità tra i ragazzi che studiano molto, i dislessici, e quelli che non studiano, per me non c'è diversità, e fanno degli sbagli a fare queste cose perché siamo tutti uguali (M7).

Capisco che io per lui ho un problema, che sembra che io sia diversa da lui ma non è così, siamo esseri uguali (M7).

Non è una malattia è una difficoltà che hai. Non è una cosa brutta o ti devi sentire diverso dagli altri. Hai semplicemente più difficoltà (M2).

Chi ha un DSA non deve sentirsi diverso né deve permettere che lo prendano in giro rispondendo, non è diverso dalla persona di fronte a lui (S4).

Voglio sentirmi uguale agli altri in qualunque contesto (SS1).

Non sei assolutamente né diverso, non sei un alieno (SS2).

Hanno continuato a trattarmi uguale a prima, non mi hanno guardato diversamente, perciò io non mi sono sentita diversa (S2).

Sei una persona normale che ha un po' più di difficoltà rispetto alle altre. Non ti devi sentire trattato in maniera diversa, lo sei per le difficoltà che hai ma sei una persona normale. Come io tratto una mia amica che ha un carattere differente in modo diverso da un'altra che ha un altro carattere (M2).

Li vedo non diversi da me, ma diversi dagli altri, cioè particolari. Un gruppo che ha delle...come dire...caratteristiche, non per forza negative, e io sono in quel gruppo. Non sono diverso da loro, ma noi siamo diversi dagli altri (S7).

I ragazzi evidenziano con forza che però la diversità in sé non esiste.

Altri, pur evidenziando che non vi è diversità tra loro e gli altri, sottolineano poi di essere quasi "di più", più bravi, più capaci, in alcuni aspetti, dei compagni. La parola diversità perciò sembra vista dalla maggior parte come una differenza negativa, che evoca paura:

Poi magari su alcune cose sono più brava io che i miei compagni però non significa che io sono diversa da loro (M7).

Mi trovo uguale agli altri, anzi a volte gli altri fanno anche più fatica a memorizzare. Persino le mie compagne e i miei compagni mi chiedono una mano per memorizzare storia perché è la materia in cui vado un po' più forte, e mi chiedono una mano sul fare le mappe, addirittura faccio io le mappe poi le stampo e gliele do, si trovano bene con le mie mappe (M1).

Non siamo diversi dalle persone normali, abbiamo qualcosa in più, anche tutte quelle persone famose tipo Einstein era dislessico, Leonardo da Vinci forse era dislessico, il creatore della Apple secondo me anche lui era dislessico. A volte noi ci fermiamo e pensiamo un pochino di più, a volte ci annoiamo di pensare, e facciamo. Io penso sia avere "palazzo mentale più sviluppato, scrivere da sinistra verso destra, forse il cervello è al contrario (S2).

A volte sentirsi diversi dagli altri è qualcosa che butta giù le persone però è un essere diversissimo perché molte volte i dislessici hanno una capacità di comprensione del testo e delle parole molto più elevata, rispetto a quella di chi non è dislessico, ed è anche qualcosa che sviluppa l'intelligenza sul metodo dell'apprendimento delle cose, uno magari pensa più come apprenderele, uno che non è dislessico non ci fa neanche tanto caso (M1).

I dislessici sono migliori di loro sicuramente. non è che dicono propriamente queste parole, ma quando ti guardano dicono "te sei proprio diversa, non siamo uguali, abbiamo qualcosa di diverso" (M7).

Ci sono invece alcuni ragazzi che riconoscono la diversità relativa alla loro situazione, che viene per la maggior parte individuata esclusivamente nell'ambito scolastico o di studio.

Perciò affermano che in loro, rispetto agli altri, c'è qualcosa di diverso e qualcosa di simile:

È semplicemente un modo diverso dagli altri, ti distingui dalla massa, nel modo di studiare e di essere (M9).

Son diverso, credo, anche se gli altri non lo sanno (S9).

Ho scoperto che ci sono tante persone come me, e questo fa sì che il DSA non sia considerato un problema (M9).

È una diversità quando si affronta lo studio, stare con persone che non sono dislessiche insieme a persone che sono dislessiche in modi sociali, parlando, scherzando, vivendo la vita normale tutte le persone sono uguali, è soltanto che è una cosa sullo studio semplicemente (M5).

[Chi ha un DSA] ha più paura sentirsi diverso dagli altri, questa è cosa sbagliata perché il dislessico a volte è migliore (M1).

Fuori della scuola sono uguale agli altri (M7).

Le riflessioni dei ragazzi sembrano riassumersi nella seguente frase, di una ragazza di seconda della scuola secondaria di primo grado, che ammette la presenza di alcune differenze, nello svolgimento di compiti scolastici, che non comportano però diversità:

Essere dislessici ha delle differenze dagli altri nello svolgimento di alcuni compiti, come la lettura o il calcolo, ma questo non significa essere diversi. Anche perché chi è dislessico può comunque andare bene a scuola e chi non è dislessico se non studia può ugualmente andare male (M7).

La distinzione lessicale tra "differenza" e "diversità" è emblematica: la differenza è qui affermata, riconosciuta ed è intesa come caratteristica specifica legata al DSA. Questo non porta però necessariamente alla "diversità" dagli altri nemmeno nel successo scolastico, che può arrivare anche per chi è dislessico.

Secondo altri invece sono diverse le esperienze che essi vivono rispetto ai compagni e sono proprio queste esperienze a renderli diversi, più che percepire una diversità nelle proprie caratteristiche. Andare in un posto cui possono accedere solo studenti con DSA genera un'esperienza diversa e che rende diversi. Così come l'uso di strumenti che diversificano rispetto ai compagni:

[Siamo diversi nel] fatto che abbiamo dovuto fare delle cose, è già una cosa diversa. Nessuno senza problemi gli è venuto in mente di andare a fare esercizi, e anche gli schemi a scuola e le interrogazioni programmate (S9).

Dare delle diversificazioni, pur utili, tutti mi guardano e mi sento...come se non rispettano i diritti che devo usufruire, però alle interrogazioni non programmata divento bordeaux (SS1).

Vado al centro XXX per migliorare il mio tipo di DSA e del disturbo del linguaggio; vengo qui al centro di potenziamento per trovare il mio metodo di studio e anche per essere più informata sul computer e anche se non è bello fare i test, però è come se non so se sono dislessica, discalcula, disgrafica, è non sapere in che mondo vivo, non è bello però bisogna farlo (E2).

Per un ragazzo tale diversità viene vissuta in accezione positiva: il DSA viene visto come l'opportunità per accedere ad esperienze "privilegiate", cui gli altri non possono accedere, confermando perciò una diversità vantaggiosa a loro favore:

Molte persone non hanno occasione di andare su Nave Italia, per due motivi, non è gratis e non pensano che sia utile, e poi non possono andarci tutti, per esempio chi non è dislessico. Invece è utilissima, fare nuove esperienze come i campus, ti aiutano. Anche con gli altri compagni è stato interessante, ho trovato A., che ci siamo visti l'anno scorso, è una delle amicizie che ho trovato grazie al DSA. Ci sarà anche qualche vantaggio in tutto questo mare che sembra di cose negative (M9).

Una ragazza invita a non considerare il DSA come una diversità: pur con le note difficoltà, non bisogna essere e sentirsi diversi trattati in maniera diversa. Qui si evidenzia il contrasto della diversità come contrapposto a normalità. È semplicemente una caratteristica, nell'ambito della normalità, che richiede un diverso tipo di "relazione", di trattamento, così come accadrebbe nel relazionarsi con due persone dal carattere diverso:

Sei una persona normale che ha un po' più di difficoltà rispetto alle altre. Non ti devi sentire trattato in maniera diversa, lo sei per le difficoltà che hai ma sei una persona normale. Come io tratto una mia amica che ha un carattere differente in modo diverso da un'altra che ha un altro carattere (M2).

E vi è infine la posizione di chi, pur riconoscendo la profonda diversità del diverso modo di pensare chi è dislessico (cfr. "Un modo diverso di pensare"), richiama ad una comune dimensione di umana emotività che rende i ragazzi dislessici uguali agli altri "nel modo di sentire" (M4):

Siamo diversi per il nostro modo di pensare, però siamo uguali nel nostro modo di essere emotivamente (M4).

Sembra perciò aprirsi una dimensione di riconoscimento di "differenze", di mondi pensati e percepiti diversamente, dove però il collegamento, la possibilità di uguaglianza, di comunicazione tra i due mondi, sia costituita da un ponte affettivo, non cognitivo, di possibile reciproca comprensione, pur non potendo condividere molti degli aspetti cognitivi (la difficoltà, la comprensione dei processi mentali, la facilità/difficoltà nell'uso di parole e nella comprensione).



### *Perché proprio a me?*

Alcuni ragazzi si interrogano, e si sono interrogati soprattutto in passato, sul *perché* della dislessia e della loro condizione di DSA. Essere o non essere dislessici non si può scegliere, e qualche ragazzo mette in evidenza questa *non scelta*, anche di fronte alle critiche dei compagni:

È una cosa che capita, come essere paralizzati, non si decide, tutti i DSA non vorrebbero essere così ma lo sono; non vorrei essere così ma mi è capitato, e quindi mi impegno a coprire quei buchi che ho, no? (M10).

Non per scelta, perché hai uno stile diverso nel vestirti, ad esempio (SS2).

Pochi ragazzi, almeno in alcuni momenti, non accettano che il DSA sia capitato proprio a loro:

Mi chiedo chi ha inventato il DSA, il DSL e perché proprio a me. Faccio quasi sempre questa domanda a mia mamma 'Mamma ma perché Gesù mi ha dato solo a me queste quattro difficoltà?' (E2).

Pensavo 'perché è successo a me?', non voglio essere così, comincio a odiarti per la frustrazione di non riuscire a fare, inizi a odiare tutto quel che ti circonda, a odiare gli altri perché riescono e mi facevano sentire frustrata (SS2).

Che palle, è brutto essere così, su tutti e 32 proprio io! sono sfortunata, mi pesa, alcuni neanche leggono la lezione e la ricordano, per loro è meno faticoso (M10).

Preferisco pensare di non essere dislessico, per me è sempre stata una cosa da nascondere ma anche adesso. altre ragazze DSA del gruppo fanno sembrare di essere più serene, non so se lo sono, ma dentro si stanno mangiando vive. So che mi mangio vivo dentro e fuori non faccio niente (ride) per non mangiarmi vivo dentro (S9).

Alcuni altri ragazzi invece si ritengono fortunati per la lievitazione del loro DSA e per il vantaggio di ricevere un maggior aiuto nello studio:

Io per fortuna non ne ho tanta e quindi mi ritengo anche molto fortunato (M1).

Io sono orgogliosa di essere dislessica, perché puoi anche essere aiutata in un modo che i miei compagni non sono aiutati, seguita in un modo in cui non sono seguiti (M7).

Aiuta quello che ti ho detto, aiutarmi, darmi la possibilità di usare le cose, magari in una verifica mi tolgono quell'esercizio (M4).

In un certo momento è bello avere un DSA, in un altro non tanto. È bello perché tutti ti aiutano, ma in un altro ti prendono in giro, non sei in grado di fare certe cose, e quindi hai bisogno qualcuno che ti aiuta, quindi non sempre è bello (E2).

Me ne sono fatta una ragione, non ci posso fare qualcosa. mi sono abituata, a ripetere. poi in questo periodo ho pensato ce l'avrò per sempre, pace (E2).

Quando studio non ho tanta voglia di ripetere e in quel caso vorrei essere normale (E2).

## **Ostacoli e difficoltà: a scuola e non solo.**

Come abbiamo visto, il DSA è descritto metaforicamente come un ostacolo o come una mancanza. Molti ragazzi infatti lo definiscono in termini di difficoltà, di lentezza, catalogandolo come un difetto della persona, un “piccolo difetto”, non di una malattia. I ragazzi tengono a sottolineare che si tratta di una difficoltà, che si esprime in una maggior fatica rispetto agli altri soprattutto nell’ambito dell’apprendimento, ma non solo.

Ci sono delle maestre che magari spiegano ai bambini dicendo ‘è una difficoltà che magari è più lenta nel capire le cose’ non è assolutamente vero, non è una difficoltà è solo una lentezza (E1).

È una semplice difficoltà, semplice finché sei alle elementari medie, una semplice difficoltà che si ha in più degli altri (S3).

Non è una malattia è una difficoltà che hai (M2).

Fai più fatica ad apprendere.

È normale far fatica, essendo DSA (E2).

Dislessia è la parola con cui si descrive questo piccolo, piccolissimo difetto, è un difetto come un altro (SS2).

Non è una malattia è una difficoltà che hai. Si può fare qualcosa per...in un qualche modo migliorare questa difficoltà. Non è una cosa brutta o ti devi sentire diverso dagli altri. Hai semplicemente più difficoltà (M2).

Il loro modo di presentare il DSA perciò cerca di ridurre l’impatto negativo e la parola difficoltà, che utilizzano, intende opporsi a ciò che il DSA non è: una malattia, un problema, una “cosa brutta”.

Vediamo in maggior dettaglio in quale ambito i ragazzi individuano le difficoltà, legate a determinate abilità specifiche di tipo scolastico, che richiedano lettura, scrittura e calcolo, ma anche memoria, comprensione di testi ed espressione linguistica:

Ho sempre pensato io da solo che non fosse per me una limitazione, lo è ma non so neanche se si può chiamare limitazione (S7).

DSA significa disturbo specifico dell’apprendimento, c’è chi è disortografico, cioè alcune parole le inverte, non le scrivi bene, ti mancano delle parole; chi è dislessico fa fatica nello studio, alcuni libri sono troppo pesanti, si fa fatica a capire il concetto e il contenuto; chi è discalcolico non riesce a fare i calcoli subito, ad occhio, devi fare tutta la tua moltiplicazione perché non ci arrivi, mentre un ragazzo normale riesce a fartelo veloce (SS1).

Essere dislessici è la difficoltà di fare compiti: se mi dici due pagine ok te le so leggere ma se mi dici quattro più rispondi a dieci domande, più fai vero o falso non ce la faccio. dislessia son soltanto i compiti e a stare a scuola con le verifiche (M7).

Il problema sono i verbi, i calcoli, la memoria, non comprendo i testi, oppure faccio difficoltà a comprendere i testi, mi impallo mentre parlo (M11).

Se ti metti a fare un lavoro in coppia con una persona che non è dislessica ti senti non meno intelligente, però ti senti neanche inferiore, ma nel senso, non so come dirlo, ma ti senti ...come dirlo, non mi viene la parola... perché non ti senti inferiore però senti che per lui è facilissimo e per te invece no. Quindi pensi "perché a lui è così facile e a me è così difficile fare questa cosa?" (M5).

Sei anche un po' sfortunato ma in pochissime occasioni, tipo quando parlano troppo di grammatica e te non ci capisci, vai in confusione, matematica troppi numeri, espressioni, geometria angoli, rette, così ti vanno tutti insieme, può essere anche una sfortuna perché lì non capisci molto bene (M7).

Molte volte nell'apprendimento durante una lezione, ad esempio in prima facevo più fatica degli altri ragazzi a capire delle cose. Non in storia, però matematica, geometria e anche musica, le note si fa fatica a ricordarle nonostante mi piaccia molto la musica (M1).

A volte comunque cosa positiva, a volte non capisci quel che capiscono gli altri, ma capisci forse di più o di meno (S2).

Senti disagio perché erano difficili la lettura e un po' all'inizio la scrittura, e anche il calcolo (M6).

Quando cominci a studiare in prima media, capisci che sei DSA. nel senso se uno fa fatica a leggere se avanti un anno che legge piano, magari si sforza, si esercita però è sempre uguale, secondo me si capisce, che ha dei problemi. ha un DSA (M12).

Una ragazza mette in evidenza da una parte gli aspetti della neurodiversità, che lei interpreta come difetti invece che differenze:

Mi piace di più dire è un difetto dell'apprendimento del cervello, molto di più che dire "io ho questo difetto nel leggere e nello scrivere, non riesco a fare queste cose" (SS2).

Dall'altra sembra intuire quanto i disturbi del neurosviluppo e le modificazioni delle classificazioni internazionali, già citate nel capitolo 1 ci dicono, ossia che le classificazioni nosografiche internazionali (cit.) rigide che individuano alcuni individui come dislessici e altri no tendono a essere messe in discussione in quanto a validità, poiché vi è un continuum tra normalità e patologia, ormai senza un netto confine:

L'uomo è una macchina abbastanza perfetta. Tutti abbiamo questo difetto nel cervello, perché tutti siamo un po' dislessici, chi più chi meno, delle persone ce l'hanno di più questo difetto, non vuol dire che siamo stupide, tutti lo siamo, nessuno escluso, nessuno è stupido, nessuno è intelligente (SS2).

### *Distrazione, mancanza di attenzione*

Nell'esperienza degli intervistati, il DSA sembra legato alla facilità con cui essi perdono l'attenzione, la costanza, la concentrazione.

Spesso durante le lezioni gli insegnanti segnalano la loro mancanza di attenzione e alcuni ragazzi confermano questa situazione, che spesso però sembra legarsi alla mancanza di motivazione e di interesse per lo studio e le proposte scolastiche:

Ho avuto una lettera [dei professori]: [mi dicevano che] c'era stata un'attenzione altalenante, perché in certe materie vado meglio, ascolto di più, in certe altre no (M1).

Le spiegazioni dei prof se sei attento penso di sì, [che mi aiutino a ricordare], però se non sto molto attento e non me le ricordo; storia seguo abbastanza e spiega bene, però non è la stessa cosa che farmela spiegare dal mio amico (S7).

Io sono attento in classe, non prendo appunti, li chiedo alla lezione dopo e li copio. Anche stare attento è una cosa che mi racconto. Se ripenso a oggi, non ho fatto niente: ho sistemato il telefono, chiacchieravo un po', qualche disegnano sul banco, mi salva questa cosa di non attirare l'attenzione su di me, io sto zitto e un lapis in mano, per cui per lei potrei anche prendere appunti (S9).

Mi ricordo che in prima c'è stato un periodo che a scuola andavo male, proprio male, ma perché non avevo voglia, non ero motivata. Allora mi ricordo che io pensavo a cosa non fare per non ascoltare la lezione, tipo portavo i fogli per disegnare, portavo i libri, anche se non li leggevo, perché a me non piace leggere, non avevano senso le cose che facevo (M12).

Nella classica lezione seduti e la prof spiega mi sento a disagio, e poi mi perdo e inizio a pensare ad altro (S7).

I ragazzi evidenziano che ulteriore fatica per i loro tempi di attenzione è costituita dal numero di ore e dalla quantità di compiti che devono svolgere, uguale ai compagni, ma troppo impegnativa per chi ha certe caratteristiche di apprendimento:

Un [certo] carico di compiti, per chi non ha problemi di concentrazione, è più facile; ma per chi come me, e come altri, ha difficoltà a concentrarsi diventa, anche più impegnativo. [in terza media, nel secondo quadrimestre] mi è calata la voglia di fare i compiti, comunque è un carico più elevato, sono molti più compiti da fare rispetto alla prima e alla seconda, cosa che secondo me è sbagliata, secondo me se devi pensare agli esami, non devi pensare sempre ai compiti a casa e alle verifiche (M1).

Talvolta però la mancanza di attenzione sembra derivare da una scorretta attribuzione dell'insegnante di fronte alla fatica di comprensione del ragazzo:

Ti legge il libro e se tu non capisci ti dice "rileggilo", "prof non ho capito", "rileggilo e lo rileggi 30 volte". "Non ho capito", "eh, non sarai stata attenta" "e no prof ho letto io", "e non avrai capito", (S3).

All'opposto, l'attenzione e l'impegno mostrati in classe, possono avere per i ragazzi con DSA risvolti negativi a livello sociale, come evidenzia l'esperienza di questa ragazza, che si vede isolata dai compagni per questo motivo:

[Se] sei l'unico attento, diventi il cocco dei prof, diventi l'alunno preferito, ma perché è il prof che ti sta addosso, non perché tu stai addosso al prof, e quindi i tuoi compagni [dicono] 'si va bene, lei ha questo problema ma se ne approfitta e i professori vedono solo lei' (SS2).

### *Una diversa visione della disattenzione*

I ragazzi evidenziano che, in alcuni casi, la loro apparente disattenzione, è in realtà funzionale all'apprendimento ed è quasi connaturata all'essere DSA: maneggiare oggetti, ascoltare la musica, usare l'immaginazione o la visualizzazione in maniera diversa da altri, o ancora chiedere aiuto ai compagni, sono in realtà strategie messe in atto per apprendere e per concentrarsi:

Il DSA è la difficoltà di stare a scuola, seguire, sono una ragazza molto agitata. Devo sempre avere qualcosa in mano, essere sempre impegnata a fare qualcosa di altro; poi se mi dici ripeti, te lo so ripetere anche se non sembra che sto ascoltando (M7).

Perdere l'attenzione è abbastanza facile per me: qualche volta mi metto a far qualcosa altro mentre la maestra sta spiegando (ride) perché ascolto [...] da un momento all'altro ti metti a disegnare e non te ne accorgi [...] dicono 'avete capito?' e io in quel momento devo dir di no (E1).

Capire, più che altro, quello che dicono le prof. a me sembra stranissimo perché quando qualcuno ti deve raccontare qualcosa, tu sei tutto concentrato, però ti piace, capisci tutto, subito, lo sai rispiegare. invece nell'ora di storia, io dico "la prof ci dirà una storia, di questo popolo". Invece faccio faticissima a concentrarmi, a stare sulle parole che dice la prof senza distrarmi. a volte devo proprio stare così, senza tapparmi le orecchie, però devo fissare la prof se no non riesco a seguire, se no mi perdo in un mio mondo, e praticamente (ride) dormo ad occhi aperti (M4).

Alcune volte durante le lezioni, che la prof. mi dice "basta parlare!" perché sto dicendo [alla mia compagna di banco] quello che non ho capito, così poi lei me lo può spiegare e faccio 'prof. ma gli sto chiedendo una cosa, perché poi così lei me la spiega, perché quell'esercizio l'ha fatto giusto, e lei fa 'ok' e poi sta zitta, mentre con le altre persone le rimprovera e magari mette anche le note (M11).

Mi sono ispirata a Sherlock Holmes lui alcune cose non le sa proprio. lui dentro il palazzo ha tutte le mappe di Londra, sa tutte le formule chimiche, e entra lì dentro e risolve i casi. Praticamente è come se il nostro cervello fosse un palazzo con un piano, un secondo piano, un terzo piano e quindi alcune volte facendo i calcoli, durante le verifiche, chiudevo gli occhi, mi facevo i calcoli nella mente poi li vedevo nel buio degli occhi, se sei in una verifica e sbagli, puoi cancellare. ma nella mente sei più veloce, secondo me anche se fanno casino io sono concentrata sui compiti di matematica, alcune volte mi guardano anche strano quelli

davanti a me perché vedono che sto facendo i calcoli. Invece quando studio, non so come dire, entro comunque nel mio palazzo mentale ma sono un po' dentro e un po' fuori, il palazzo mentale esce dalla mia testa e diventa l'aula di scuola. E sulla lavagna ci sono, immaginando scritte, tutte le cose che dovrei dire [...]ci metto un po' poi riesco a capire e poi formulo la frase durante le interrogazioni, in verità io non sono veramente in quell'aula con scritte su le cose, sono nell'aula di scuola con dei miei compagni con scritte sulla lavagna cose di fisica (S2).

Ascoltare la musica mi concentra perché, se ci sono altri rumori quando studio senza musica, mi danno molto più fastidio che ascoltare una canzone. Quindi ti può concentrare, e anche darti i tempi. Ad esempio fra tre canzoni devo aver finito questa cosa. Non solo per scuola, anche per mettere a posto la stanza, perché mi piace ascoltare la musica (M12).

### *“Il DSA cambia dalle elementari alle medie alle superiori”*

Il DSA si percepisce soprattutto a scuola, in maniera differente nei diversi gradi di scolarità. Alcuni ragazzi percepiscono minor fatica nella scuola primaria per le richieste più contenute o per la minor espressività del proprio disturbo, mentre per altri la situazione migliora andando avanti nella scuola secondaria: questo perché gli interventi extrascolastici di riabilitazione o potenziamento sembrano apportare i loro effetti positivi, ma anche perché cresce la consapevolezza dei ragazzi nell'affrontare il DSA:

Si sente più alle elementari, perché all'asilo è tutto gioco (E1).

Essendo in quinta [elementare] non è che è molto bello, perché facciamo le cose difficili, ho la memoria piena, perciò non è capisco tanto (E2).

Dalla quinta alla seconda media piano piano è sempre più aumentata la difficoltà a scuola (M2).

Le medie sono andate bene. Era molto meglio delle elementari, perché comunque si migliora grazie alla logopedia, ero anche più grande, e riuscivo a vederlo (SS2).

Alle elementari leggere era una barriera, mi ricordo che c'era solamente un testo che alle elementari che ero riuscito a leggere bene e anche a comprendere, era un testo sul lupo Akira (S5).

La matematica alle medie era un tasto dolente, adesso invece va meglio (S5).

Il più e meno erano abbastanza facile farli [...] divisioni o il 'per' era stato molto più difficile, Soprattutto alle elementari sentivo tanto disagio perché erano difficili la lettura e un po' all'inizio la scrittura [...] e anche il calcolo (M6)

Alle elementari non mi faceva tanta differenza perché quello che fai alle elementari sono cose abbastanza semplici [...] alle medie si sente la differenza, inizi a fare cose più complicate [...] avendo questi strumenti compensativi riesci a stare al passo con gli altri (S7)

All'asilo non sapevo ancora di essere dislessico, dalla prima alla quinta non ci ho fatto tanto caso perché sì era difficile ma non come le superiori, bisognava studiare di più, avere anche un carico di compiti anche a casa...e dovevi impegnarti (M1).

### *Il DSA nei diversi tipi di compito*

La vita dello studente con DSA viene identificata per la maggior parte tramite le difficoltà che sperimenta a scuola: comprensione del testo, espressione orale e memoria sono le aree di difficoltà fondamentali. Il DSA si percepisce di più in determinati tipi di compito: più negli aspetti esecutivi che di ragionamento, e soprattutto nei tempi di esecuzione, che risultano più lunghi rispetto a quelli altrui. Questo avviene in alcune peculiari attività, come lo svolgimento di problemi e calcoli, che vengono supportati utilizzando le dita; nell'analisi logica e grammaticale, nella confusione di allografi nella scrittura (ossia dei vari grafemi, per scrivere il medesimo fonema). I ragazzi sottolineano la fatica a capire il proprio funzionamento, alcuni di loro ad esempio si identificano in una tipologia di DSA che porta difficoltà di comprensione e di espressione orale, così come di memoria:

Fatico nel fare le cose più semplici, nel corsivo e nella lettura e apprendimento dei testi, la memoria sempre piena, il non capire tanto. E poi non so se lo sai, non capisco perché faccio fatica a scrivere i numeri. Poi ho difficoltà a studiare, nei problemi, so fare solo i dati, e nelle comprensioni del testo soprattutto (E2).

La difficoltà è non solo nella matematica, perché io sono discalculica, ma anche nelle lingue, nella grammatica e nello studio (M2).

Si sente maggiormente nella grammatica, e nella matematica quando si trattano cifre alte o molti numeri assieme. (M7).

Se sei DSA molte robe sono più difficili (M9).

### *La lettura*

Un'area peculiare di difficoltà è quella della lettura, non solo dal punto di vista della decodifica del testo, ma anche nella comprensione del testo: dal punto di vista della tecnica di lettura alcuni, nel tempo, percepiscono minor fatica, a parte nelle parole a bassa frequenza o nel lessico specifico:

Le lettere fanno i dispetti, non riesci a distinguere la 'b' dalla 'd', la 'a' dalla 'e', le doppie non riesci a vederle, sentirle e dirle (M5).

Ogni due secondi mi inceppo e non riesco a leggere una parola, perché anche l'emozione, la paura di sbagliare, mi confondo tutte le righe...io almeno leggo meglio nella mia testa che ad alta voce. infatti io nella mia testa leggo praticamente perfettamente (M4).

Fai anche fatica a leggere, nel senso che magari tutti leggono molto bene, si inceppano quasi mai invece tu stai leggendo e ti inceppi a ogni riga. E quindi magari hai bisogno delle lettere un pochino ingrandite, in maiuscolo anche, così ti aiuta. Così hai un'ottica visiva già un pochino più facile, che poi non è detto che poi leggi perfettamente. Se vuoi proprio proprio leggere perfettamente devi leggere tanto ed esercitarti. Io faccio fatica a leggere, però sì, però sto iniziando a leggere di più e un pochino migliore. Più che altro anche per l'emozione che fai molta fatica, perché se io sto leggendo un testo davanti agli altri è diverso (M4).

Io prima [media] non riuscivo a fare niente. io mi ricordo che già dopo tanti anni di logopedia alle medie, facevo ancora strafaticissima perché io lo ero davvero davvero tantissimo, non me ne accorgevo perché per me da piccola era normale però cioè quando cresci ti rendi conto; all'inizio piangevo ancora, facevo molto molto di meno però cioè questa fatica questa ansia di stare addosso di non riuscire a far le cose, è tutto un concentrato, la sentivo ancora perché primo non riuscivo totalmente a leggere, quando ho iniziato comunque a riuscire leggere anche da sola mi stancavo tantissimo cioè avevo proprio il fiatone perché poi quando diventi grande è peggio perché te ne accorgi proprio fisicamente (SS2).

Per la lettura "subivo", o chiedevo a qualcuno di leggere, perché facevo fatica (S5).

Pochi intervistati al contrario, col passare del tempo, ammettono di percepire ancora fatica nella lettura:

Leggere non faccio fatica, adesso magari mi inceppico in qualche parola ma neanche tanto (M5).

Nel leggere no, non leggo, mia mamma mi legge i libri, poi per studiare faccio tutto io (M9).

Adesso leggo praticamente come una persona normale, nelle parole un po' più complicate fatico a leggerle, la punteggiatura non esiste (S1).

Ho delle difficoltà a leggere alcune volte, e si vede quando ci sono delle parole troppo lunghe o troppo difficili, che non conosco, ma anche i miei compagni quando ci sono parole troppo lunghe, che non conoscono, o sbagliano l'accento o sbagliano una lettera o sbagliano qualcosa (S2).

La fatica percepita nella lettura sembra ridursi anche quando i valori diagnostici non sono effettivamente compensati. Sembra che una diversa consapevolezza, probabilmente l'uso di strumenti e strategie e il recupero di una percezione di autoefficacia e di motivazione migliorino la situazione percepita dalla persona.

La difficoltà di lettura però si collega anche alla scarsa motivazione alla lettura:

A leggere fai un po' fatica ma neanche tanto, a me piace leggere e non ho mai fatto fatica (S3).

Dipende se c'è un argomento che mi prende, leggo anche volentieri, finisco il libro in un giorno, anche due. Se è una cosa che non c'ho voglia di leggere, non te la finirò mai (S5).



Anche se facevo fatica, la lettura è il mio piccolo mondo di libertà, è sempre stato così perché i miei genitori mi leggevano tante storie, mi hanno preso tanti libri da leggere, io me li facevo leggere, quando ho imparato a leggere ho iniziato a leggermeli più volte da sola. leggevo Geronimo Stilton (S4).

A leggere c'ho messo un po' però è una cosa che mi piace, è stato più bello che scrivere (S3).

La mamma si è accorta che quando ho voglia so leggere se non ho voglia mi aiuta la mamma, se mi dici due pagine ok te le so leggere ma se mi dici quattro più rispondi a dieci domande, più fai vero o falso non ce la faccio (M7).

### *La comprensione del testo*

D'altro canto, se le capacità di decodifica sembrano migliorare nel tempo, sembra invece acuirsi la fatica a concentrarsi sui contenuti e sulla comprensione del testo:

I miei compagni leggono una volta e capiscono tutto (M9).

Faccio fatica a comprendere i testi, in realtà faccio fatica anche nel comprendere l'italiano (M10).

Anche ora quando leggo non riesco a capire il testo, sono così concentrata a riuscire a leggere che il testo non lo raccolgo, se non lo so già non colgo niente e quindi devo leggere più volte; per esempio dalla prima riga sono alla sesta non mi ricordo niente, devo rileggere tutto, mentre leggo [non mi accorgo di non capire], mi rendo conto che finisco, mi stoppo e cosa è successo nel frattempo? Non ho capito niente. Dalla settima riga (cioè dopo un po') inizio a capire, però mi devo rileggere tutta la prima parte; il primo paragrafo non lo capisco, perché mi sto concentrando su leggere, poi dopo un po' inizio ad abituarci e quindi riesco. Mentre lo leggo faccio "aaaaah, aspetta ma non aveva fatto così, aspetta no non me lo ricordo", e quindi devo riandare sopra rileggermelo tutto, poi faccio 'aaaah ok', poi vado di nuovo di là, poi perdo il segno, me lo devo rileggere (M5).

Io ti spiego una cosa con dei paroloni grandi, che magari tutti gli altri capiscono ma te no, in scienze ci sono quei paroloni scientifici, a te lo devo spiegare in un modo più semplice (M4).

Mentre faccio una mappa mi accorgo di non capire, di faticare nella comprensione (SS1).

Al termine della prima media mi sono accorta mentre leggevo un libro d'estate che in effetti non comprendevo bene i testi, quello che leggevo (S6).

Faccio fatica nella comprensione di testi: una volta ci stavamo esercitando a scuola e la prof ci ha fatto comprare un libretto dove ci sono tanti testi e tu devi fare la comprensione. Io non capisco perché nella grammatica faccio sempre pochi errori, nel testo scientifico quello che per gli altri è più difficile, io riesco meglio, perché ho fatto un errore una volta mentre in quello narrativo anche se lo rileggo tante volte faccio sempre tanti errori, e quindi non capisco perché fatico a parlare, non capisco i verbi (M11).

### *La comprensione orale*

Ma se comprendere testi scritti è complesso, si osserva che anche per spiegazioni e letture effettuate da altri non sempre si supera il problema dato dalla decodifica: molti intervistati fanno riferimento alla fatica linguistica di elaborare parole di lessico specifico -ma implicitamente anche per una difficoltà nell'elaborazione dei significati- che non riesce a stare al passo con la velocità del discorso parlato:

La maggior parte delle volte non capisco quello che ha detto la prof, specialmente in aritmetica, casomai glielo faccio rispiegare un'altra volta. se ho capito, bene, se non l'ho capito con la mia tutor mi faccio spiegare meglio, perché poi è anche una rottura per i miei compagni, perché loro hanno già capito tutto e son pronti per andare avanti, invece si devono sentire la spiegazione di nuovo, [lo] chiedo al massimo una volta, ci provo, mi concentro tantissimo (M4).

Capire, più che altro, quello che dicono le prof. a me sembra stranissimo perché quando qualcuno ti deve raccontare qualcosa, tu sei tutto concentrato, però ti piace, capisci tutto, subito, lo sai rispiegare. invece nell'ora di storia, io dico "la prof ci dirà una storia, di questo popolo". Invece faccio faticissima a concentrarmi, a stare sulle parole che dice la prof senza distrarmi. a volte devo proprio stare così, senza tapparmi le orecchie, però devo fissare la prof se no non riesco a seguire, se no mi perdo in un mio mondo, e praticamente dormo ad occhi aperti (M4).

Quando ci sono dei discorsi che fanno al telegiornale, mi dicono cos'è che hai capito, gli chiedo cos'è che era, cosa hai capito. Glielo spiego e poi [non era così] più per il significato delle parole ma anche per il discorso in generale (S8).

Un giorno io e la mia prof di matematica in classe, lo dice in un modo, io non avevo capito in quel modo che me l'ha detto, volevo essere sicura di aver capito, quindi l'ho spiegato nel mio modo e lei mi ha detto che era la stessa cosa, anche se chi è dislessico interpreta una spiegazione in un modo tutto suo, le cose le imparano (M7).

### *La matematica*

L'area della matematica è fortemente coinvolta nelle descrizioni di difficoltà da parte dei ragazzi. Proprio per questo è divenuta una vera e propria tematica a se stante, cui si rimanda.

### *L'inglese*

In inglese la memoria, la struttura peculiare della frase, il confronto e le differenze con l'italiano rendono complesso l'apprendimento della lingua:

Inglese per me è una roba sempre un po' così: tutti questi nomi strani mi hanno sempre disorientato, non vado benissimo e non mi piace tanto (M9).

L'inglese che è sempre stato una cosa che faccio ancora molta fatica. Nel formare la frase, magari son cose che so e appunto, il fatto della memoria mi succede in inglese, non capendo dove va quello, non capendo cosa vuol dir quello, già la frase in inglese è tutta diversa che in italiano, poi se ci vai ad aggiungere il significato delle parole mi perdo perché...e quindi è una cosa che mi trovo assolutamente in difficoltà a formare in inglese, invece a capirlo è una cosa che faccio meno fatica (S3).

Inglese è difficile per me perché è tutto diverso dall'italiano e tutto da ricordare (M3).

### *La memoria*

Un'enorme fatica che i ragazzi rilevano riguarda l'area della memoria, paragonata, in una delle metafore, ad una 'formica zoppa':

È come una formica zoppa: i concetti li ricordo, va meglio oralmente che scritto perché per scritto sfuggono le parole, mi viene meglio da dirlo, da parlare, da specificare, perché io faccio anche degli esempi parlando quindi mi aiutano molto sugli esempi, cioè paragoni su cose improbabili e strane, come l'esempio della formica zoppa, non posso farlo per scritto (M5).

Molti intervistati non sono certi che la memoria sia collegata al DSA, ma descrivono nel dettaglio le ricadute che la sua mancanza ha sugli apprendimenti:

Ho la memoria piena, perciò non è capisco tanto (E2).

Ho difficoltà nel memorizzare una volta sottolineato quello che devo studiare (M3)

Ho difficoltà a imparare a memoria non so se sia legato a dislessia o a dovermi sforzare (M10).

Imparare a memoria una poesia è quasi impossibile, fa fatica anche chi non è DSA (M1).

Tu hai sempre tutte le idee pronte, tutto il discorso pronto, adesso che mi dovevi dare un esempio, ecco, se non me l'avevi chiesto, ce l'avrei già in mente; solo che una volta che me l'hai chiesto, non ho niente. Poi non credo che viene solo a me, io credo che viene a tutti, però se ti devo dare un esempio nel momento che serve, non mi viene (M4).

C'è chi ti dice 'perdi la memoria?' E io 'no non perdi la memoria, c'è semplicemente una cosa che spesso non riesco far dei collegamenti, non è che perdi la memoria, tu dici una parola in più rispetto a quello che avevi studiato, sei senza schema e quella parola in più ti manda in confusione nel senso che perdi il collegamento, non ti ricordi quello che volevi dire perché vai in panico, è proprio una questione di collegamenti che fai fra le frasi e cerchi di dirle in modo comprensibile, ci sono delle volte in cui non riesci a spiegarti, lo dici in maniera che uno deve stare lì a ragionarci, non proprio chiara (S3)

Ho difficoltà anche in altre cose, in generale mi ricordo benissimo le cose ma in queste due materie, [geografia e scienze], no: geografia già dalle elementari non mi piaceva, non solo

per le cartine ma perché io non ce la faccio a memorizzare tutto così, a ricordare nomi scientifici (M7)

Anche le poesie a memoria, in quarta e quinta elementare prendevo sempre 4. I compagni invece prendevano 10.

Geografia già dalle elementari non mi piaceva, non solo per le cartine ma perché io non ce la faccio a memorizzare tutto così, a ricordare nomi scientifici (M8).

Mia mamma mi dice manda un messaggio a papà, e io sì un attimo finisco di fare quello che sto facendo ora, e poi 'ma l'hai mandato un messaggio a papà? (M1)

### *La fatica e i tempi nello studio*

I tempi di studio, le difficoltà a decodificare, comprendere e memorizzare rendono complesso e faticoso lo studio:

Alcuni che neanche leggono la lezione e si ricordano quello che è stato detto in classe e prendono otto all'interrogazione e mio fratello era così alle medie. Ora alle superiori no. È un po' brutta questa sensazione [...] per loro è meno faticoso, mi pesa (M10).

C'è chi invece tipo me stai lì attento in classe, guardi il prof tipo un'ora e... "cos'è che sta dicendo?" [...] i miei compagni neanche prendono appunti e poi prenderanno un dieci nella verifica [...] come tempo di studio io ci metto tutto il giorno (M9)

Non riesco subito a ripetere devo tornare sul testo (M10).

Non riesco a capire perché mi dovevo impegnare di più e che dovevo studiare di più, alcune volte sì, però altre dicevo basta perché non c'è la facevo più, continuavo ma non ottenevo niente quindi rinunciavo (M11).

I tempi *lunghi*, determinati dalle caratteristiche tipiche del DSA, incidono anche sul tempo libero, e sulla percezione della normale vita di un adolescente:

È brutto perché poi hai poco tempo libero. tipo io si solito non riesco a guardami prima di andare a dormire un minutino di televisione, o suonare il pianoforte, o stare stravaccato sul divano a fare niente. lo faccio molto poco, specialmente in questo periodo. infatti quando ho pochi compiti cerco di farne il più possibile. oggi cercherò di farne il più possibile però non ce la farò perché ho un sacco di roba da fare. oltre alla scuola ho sacco di roba da fare (M4).

Lo sento più a casa che faccio fatica magari nei compiti, soprattutto nella voglia, magari ce lì una cosa da smontare guardi prima quella e poi i compiti...cosa faccio? Poi ci sono i cani, li dobbiamo portar fuori, a me piace andare fuori (M1).

Per scrivere D di dislessia chi è dislessico deve stare lì un attimo a ragionarci, mentre per la N fa fiummm una freccia, e va velocissimo, perché poi sono tutte e due lettere, no? quindi non è che una è più difficile...è quasi più difficile scrivere la "n" diciamo. Quindi la "D" è un modo di ragionare, che è anche un po' più lento. invece la normalità è un po' più veloce (E1).

## *L'espressione orale*

Molti ragazzi sottolineano di sperimentare fatica nell'espressione orale, in particolare quando si tratti di esprimere contenuti scolastici. L'esposizione per loro, infatti, non può soffermarsi esclusivamente sui contenuti, ma deve far riferimento anche alla pianificazione formale del linguaggio. Alcuni vedono in questo una peculiare caratteristica del proprio modo di essere; spesso sono confortati dall'aver degli interlocutori privilegiati che capiscono il loro linguaggio (spesso la mamma e, in alcuni casi, un'insegnante) e che magari ne sostengono e guidano lo sviluppo:

Devo pensare a come esprimermi (M10).

Anche a parlare, quando parlo mi inciampo molto però cambio termine, al posto di quel termine ne uso un altro e riesco a esprimermi sempre (M7).

A casa posso balbettare, a scuola no perciò è più difficile (E2).

Mi viene in mente la frase, il primo e l'ultimo pezzo, non si collegano bene quelle due parti. quindi mi aiutano a trovare la parola giusta per questo spazio, mi aiutano a formulare una frase corretta. quando sono di fronte alla verifica e devo pensare, mamma e prof mi aiutano a collegare le frasi. (M7)

Ho un modo mio di parlare e ragionare che gli altri non capiscono, e gli altri non capiscono molto spesso. anche le parole che uso, a volte e sbaglio e invento parole, io alcune volte invento parole oppure mi vengono da dire parole che non sono giuste con la frase. Mia mamma mi capisce, basta che mia mamma di capisce. è una mia caratteristica. È proprio un modo di ragionare e di parlare (M7).

Quando spiego qualcosa, la mamma non mi capisce bene come il papà, perché abbiamo quel modo di parlare di noi dislessici che ci capiamo al volo, anche coi compagni del campus era così, è più semplice. Sai facciamo dei paragoni e degli esempi che capiamo solo noi, se faccio lo stesso esempio in classe i compagni non lo capiscono (M4).

Oggi la prof ci ha dato questa scheda dove dovevamo scrivere il verbo corretto, e io proprio li ho sbagliati tutti perché non li sento i verbi quando parlo, la sera che sono stanca, che parlo, però penso a un'altra cosa che mi è successa durante la giornata e quindi sbaglio i verbi, mi confondo su tutto, faticavo tantissimo sui verbi, quando interrogava sui verbi io ero sempre l'ultima perché non me li ricordavo. Anche se la mia mamma mi interrogava il giorno prima io me li ricordavo poi in classe me li dimenticavo. a parte che quando correggiamo le prove Invalsi a scuola faccio sempre più errori degli altri, tipo 12 13 errori e quindi ci rimango un po' male, però so che non è colpa mia (M11).

Mi rendo conto che dico delle frasi o che non vogliono dire niente o che non riesco a farmi capire, me ne sono accorta verso la prima superiore (SS1).

Nelle esposizioni mi dicevano spesso che non seguivo un filo logico, mi disperdevo un po' (S3).

## La scrittura

Anche la scrittura è faticosa per molti ragazzi, specie se implica il copiato dalla lavagna e se unita alla difficoltà di reperimento lessicale. Errori ortografici, sostituzioni di *lettere* (grafemi) dei quali i ragazzi non si accorgono, una grafia faticosa, le ripetizioni, la difficoltà nella memoria a breve termine fanno sì che verifiche o compiti scritti li mettano notevolmente in difficoltà:

Nello scrivere, tantissimi miei compagni quando scrivono scrivono abbastanza bene, un errore che io faccio 60 volte in un giorno è scrivo la 'd' come la 'g', la 'g' come la 'd', la 'm' come la 'n', la 'n' come la 'm' e la 'c' e la 'q' io li metto accanto, cioè non so bene come metterle (ride) allora le metto a caso. Se devo scriverlo, qualche volta mi capita che ripeto più volte una parola, per scritto mi perdo delle parole e scrivo più volte altre, ma questo perché è un errore di distrazione; scrivere ti distrae dal ricordare le cose, anche perché tu le hai studiate oralmente, perché mi sforzo sullo scrivere correttamente, e poi quindi tipo mi dimentico, penso di aver già scritto una cosa, quando non l'ho scritta (M5).

Non so se sai perché faccio fatica anche a scriverli, i numeri (E2).

Quando c'è da scrivere nel tema, che si deve ricopiare faccio una fatica perché devo scrivere anche bene se no, se la prof non capisce, mi mette 4 (M9).

Mia sorella più piccola, nello scrivere alle elementari, fa tanti e sempre gli stessi errori, come i miei alla sua età (M10).

Faccio degli errori ortografici, ma poi rileggo e capisco subito che c'è l'errore e lo correggo (S2).

C'ho messo in più rispetto ai miei compagni a imparare a scrivere, facevo più fatica (S3).

Italiano soprattutto nei temi che prendevo voti scarsi (S3).

Negli esercizi scritti faccio un po' di più fatica, scrivere qualche volta confondo un po' le lettere (S7).

Mi confondo ancora su scrittura, me la ripeto a mente, la riscrivo (S8).

Non faccio più sono gli errori di ortografia, me ne accorgo subito, la disortografia non ce l'ho più, ma già da un po' di tempo. Non ho più problemi a scrivere, però fatica però a scrivere un testo, un riassunto, a fare una frase di senso compiuto ci metto il mio tempo, mettere le frasi insieme mi diventa ancora un po' complicato, fare un discorso (SS1).

Ho imparato tardi il corsivo, in quarta o quinta elementare, per un dislessico è difficile scrivere in corsivo. io sono riuscita anni dopo gli altri perché ho fatto più fatica a imparare come scrivere. comunque anche l'aspetto grafico è stata una difficoltà, perché si fa sempre ripetere la lettera tante volte, per un dislessico già scrivere è stancante, casomai fai la prima riga bene, arrivi bene alla 'c', quando arrivi alla 'z' non si capisce niente. io ancora adesso ho la scrittura brutta, se mi impegno viene bene. O tuttora se devo fare un lavoro in cui mi serve il corsivo, perché è bella e c'entra con il tema che ho scelto, mi vado a cercare le scritture perché non so tuttora come si scrive in corsivo, perché ti stanchi tanto a imparare in stampato maiuscolo o minuscolo...per il dislessico è semplice quello maiuscolo, già quello minuscolo diventa un problema perché le lettere iniziano a essere più piccole, più corte, la 'r'

è più immediato ricordarla in maiuscolo, anche perché si dice che ha la testa e la gambetta, perciò vengono date varie indicazioni. Il minuscolo no, è più difficile ma ce la puoi ancora fare. ma il corsivo, dove è tutto attaccato, non riesci a staccare le cose, non puoi farle grandi, devono essere alcune alte alcune basse. quando ho iniziato a scrivere in corsivo ho fatto i salti di gioia (SS2).

E il corsivo, perché per un dislessico è difficile scrivere in corsivo, quando ho iniziato a scrivere in corsivo ho fatto i salti di gioia (SS2).

### *Gli aspetti visuo-percettivi*

Ci sono aspetti visuo-percettivi che sembrano mettere in difficoltà qualche ragazzo: un certo tipo di impaginazione o di organizzazione grafica della pagina, così come compiti di orientamento visuo-spaziale, possono creare difficoltà, ma le abilità visuo-percettive possono anche essere sviluppate o supportate da alcune strategie:

In geografia le cartine così incasinate, mi davano fastidio, mi viene la nausea a pensarci, mi viene confusione, come leggere i moduli, che palle, poi non capisci una parola e sbagli tutto; la prof ci dice "fate il lucido", ma non ci dice le cose che dobbiamo scrivere; nei libri dovrebbero fare delle cartine più semplici (M7).

A volte non distinguo la destra dalla sinistra, la sinistra dalla destra (S2).

Capivo le cose di italiano perché la mia maestra usava spesso il colore rosso e il colore blu, totalmente staccati, belli larghi, uno cerchiato rosso e uno blu; poi le cose larghe, staccate, servono cose grandi, cose ben strutturate, non appunti uno sotto l'altro, schemi. Io mettevo foglio orizzontale per leggere una riga per volta, le parole oscillavano e allora dovevo scorrere rigo per rigo con foglio; e poi usare i quaderni con quadrati 1 cm per 1 cm, che ti danno uno spazio ma te lo danno grande (SS2).

### *Il quadro di DSA*

Spesso però è la compresenza, la complessità e l'interazione di tutti questi vari fattori che rende complessa la vita degli studenti con DSA. Non è la difficoltà di lettura, o di scrittura o di calcolo da sole a rendere la vita dello studente con DSA più complessa, ma la loro compresenza; la fatica nel reperimento lessicale e nella memoria a breve termine rende tutto più sfuggente e lento. Tanti dei fattori appena visti da soli non metterebbero così in difficoltà quanto invece deriva dall'interazione e combinazione tra vari di essi, come evidenziato da questa ragazza:

C'è chi ti dice 'perdi la memoria?' E io 'no non perdi la memoria, c'è semplicemente una cosa che spesso non riesco far dei collegamenti, non è che perdi la memoria, tu dici una parola in più rispetto a quello che avevi studiato, sei senza schema e quella parola in più ti manda in

confusione nel senso che perdi il collegamento, non ti ricordi quello che volevi dire perché vai in panico, è proprio una questione di collegamenti che fai fra le frasi e cerchi di dirle in modo comprensibile, ci sono delle volte in cui non riesci a spiegarti, lo dici in maniera che uno deve stare lì a ragionarci, non proprio chiara [...]a leggere fai un po' fatica ma neanche tanto, a me piace leggere e non ho mai fatto fatica, però magari scrivere, capire un problema un po' dopo rispetto ai compagni' (S3).

### *DSA non solo a scuola*

Ma il DSA non fa sentire il suo peso solo a scuola. Esso è avvertito da molti anche in altri ambiti, ed è ascrivibile all'esercizio di varie abilità: le abilità di lettura servono anche per giocare a giochi da tavolo, leggere cartelli stradali, leggere un tabellone ferroviario o visitare un museo:

Si sente sempre. Anche quando sono in giro perché a volte mi capita che leggo un cartello, specialmente mentre sono in macchina, che magari sta andando lentissima, ma io non riesco a leggerla lo stesso, quando in realtà c'è un'altra persona che lo ha letto subito (M4).

Con gli amici, magari stiamo giocando a un gioco dove c'è un nome di una persona strano, e la gente [gli amici] è là che ride perché l'ha appena letto, lo legge nella sua mente, e io sto là 10 secondi a provare a decifrarlo e...mi sento male, perché tutti sono là che ridono, il tempo che io ho finito di leggere la parola non posso più ridere con loro, che hanno già smesso (M4).

La dislessia non si manifesta solo a scuola, un bambino che non sa gestire le attività, le relazioni, si manifesta anche in tutto il resto della vita, come andare a prendere un treno, come succede a me, andare a vedere un museo con la scuola. io ci metto un sacco a vedere un museo perché ci metto un sacco a leggere il cartellino perché non posso dire "ok so il cartellino". Anche a teatro, nella lettura del copione "a tavolino" io non riesco, mi arrabbio, mi intristisco (SS2).

Si sente anche fuori della scuola. Se ti piace un libro e vuoi leggerlo tutto, fai più fatica degli altri, ad esempio un mio amico ha letto l'ottavo di Harry Potter in un weekend, mentre io dopo una pagina mi stanco e chiudo, però se mi piace il libro continuo (M5).

L'altro elemento che si sperimenta in ambito quotidiano è il calcolo mentale rapido, nel calcolo degli sconti, dei costi totali per la spesa e per ricevere il resto, o per pagare la palestra:

Sbaglio un sacco di cose, ad esempio mi dicono 'io faccio quattro giorni di karatè' e io 'ah quindi 62 al mese' dico a caso e loro dicono 'no' e io insisto, però mi accorgo che è sbagliato. Oppure c'era un indovinello di matematica e io provavo a farlo. Ho detto un risultato che ho sentito da un compagno dietro. Io insistevo dicevo '3' e gli altri del mio gruppo '4' poi ho fatto i calcoli con la calcolatrice e loro mi dicevano 'hai visto che avevamo ragione noi?' perciò io scherzando ho detto 'eh io sono discalculica' (M8).



Quando vado a fare la spesa per la mamma. Magari non ho i soldi giusti, ne ho di più, io controllo sempre, se c'è qualche furbo che...faccio un po' fatica a fare i calcoli [per capire se il resto è giusto], o magari se vado a far la spesa se magari mi bastano i soldi, anche se la mamma me lo dà sempre giusti...prima di fare brutte figure, magari scarto alcuni oggetti...e lì faccio un po' fatica però... soprattutto con i numeri, mettono 1 euro virgola 95 centesimi, proprio per complicarti la vita, no? Anche se tiro fuori il telefono e faccio i calcoli, [se tu volessi regolarmi a occhio si fa fatica] perché è un casino, dici il formaggio costa 1 euro e 95, l'affettato costa 5 euro e 39 e poi magari ti confondi, il formaggio è 5 e 39 e non c'è scritto sulla confezione quanto costa...dovrebbero fare una cosa intelligente (S1).

Fatico quando devo comprare a fare i calcoli giusti, per esempio ai saldi non so mai quanto è (M12).

Se penso ai numeri mi viene la nausea e il mal di testa, quando pago do tutti i soldi alla cassiera, sarò povera perché non mi darà mai il resto. Mi dà fastidio che la gente mi pressa quando devo pagare velocissimamente, se mi dà il resto sbagliato così chiedo sempre alle mie amiche se vogliono venire con me a fare la spesa così me la contano loro (M7).

Anche la fatica nell'espressione verbale, nel reperimento lessicale e nella memoria incidono sulle attività quotidiane, sullo sport e sulle discussioni con gli amici:

Per esempio penso che lo vedrò al lavoro, nel lavoro di mia madre si parlano le lingue, io non riuscirei (E2).

Col cavallo avevo un percorso di 18 ostacoli. L'istruttore mi ha detto di scriverlo...figurati. infatti poi mi sono dimenticata mentre lo facevo com'era fatto (S1).

Questa estate ho fatto un corso di windsurf, e mi han fatto una lezione di cose tutte scritte, ho avuto facilità a capirle perché mi interessavano ma quando lui mi chiedeva 'come si chiama questo?', beh senti caro...io la chiamo così, tu chiamala come vuoi. Glielo ho detto ' se non mi ricorderò qualcosa è perché sono DSA e a volte faccio fatica con la memoria e con i calcoli' (S7)

Quando parlo mi inciampo molto però cambio termine, al posto di quel termine ne uso un altro e riesco a esprimermi sempre (M7).

Anche fuori della scuola mi rendo conto che dico delle frasi o che non vogliono dire niente o che non riesco a farmi capire (SS1).

Quando ci sono dei discorsi che fanno al telegiornale, mi dicono cos'è che hai capito, gli chiedo cos'è che era, cosa hai capito. Glielo spiego e poi [non era così] più per il significato delle parole ma anche per il discorso in generale (S7).

Secondo me di fuori, in giro. Tipo sei con dei compagni, devi scegliere un film e dici un'altra roba che non è quel film, come la storia con A. che gli ho detto il giorno dopo (M9).

Per diversi altri intervistati, invece, il DSA non si percepisce fuori dell'ambito scolastico:

Si sente soprattutto a scuola, è il luogo in cui si fa matematica. Fuori da scuola non saprei (M2).

A casa non [si sente] perché essendo libera posso balbettare quanto mi pare. a scuola perché il DSA c'entra soprattutto con la scuola. perché a catechismo bisogna ascoltare, a danza bisogna ballare (E2).

Fuori della scuola la dislessia non si percepisce (S2).

### *La paura di fronte all'errore: ansia e imprevedibilità*

La paura di sbagliare nell'ambito delle attività scolastiche, e non, può divenire importante motivo di scarsa considerazione di se stessi e delle proprie possibilità di apprendere; può generare situazioni paralizzanti, dove il bambino smette di provare per la paura di sbagliare, per la paura del giudizio degli altri, ma soprattutto di se stesso.

Mi ricordo che avevo strapaura di dire la risposta, io la pensavo, la pensavo giusta ma non ho avuto il coraggio di dirla, pensavo fosse sbagliata; ci ho provato alcune volte ed è andato sempre male e quella volta ho detto non rischio, sto zitta. anche ora se non ho la certezza che sia corretto, che si giusto, preferisco non rischiare" (M10).

Spesso le difficoltà avvertite nei confronti di certi tipi di compito, come la lettura ad alta voce o l'interrogazione alla lavagna, vengono accresciute dall'ansia (e accrescono a loro volta l'ansia) provata per paura di sbagliare e per la difficoltà del compito che si sta sperimentando. In particolar modo, sembra che eseguire un compito di lettura o calcolo davanti a tutta la classe metta particolarmente in agitazione:

Leggere mi crea un po' disagio. poi quando leggo divento tutta rossa, perché non son sicura di quello che leggo, quando seguo vedo tutto che vola, devo fare così [strizzare gli occhi] e poi perdo il segno (E2).

Solo che se mi chiama alla lavagna, a parte che io sono una che gli viene l'ansia subito, ma io senza la calcolatrice non saprei fare cose, e quindi ho paura che lei mi chiami: se uno è discalculico, di solito è abituato a usare le tabelle, non puoi chiamarlo perché so che tutti quelli come me hanno molta ansia quando fa questa cosa, e quindi...io spero che non mi chiami (M12).

Se mi chiamano a leggere, questa cosa del chiamare, secondo me mette in ansia, l'attenzione tutta su una persona, quindi può anche sapere la risposta, però magari non riesce perché ti viene l'ansia e quindi, secondo non è giusto chiamare. piuttosto prendi e dici a tutti di prendere un foglio, dici due espressioni, le fanno e te le consegnano. secondo me è molto meglio (M12).

Durante le interrogazioni si rischia di essere agitati o di non avercelo più in mente, oppure nelle verifiche di matematica pensi che è tutto giusto, invece poi prendi 6 (S2).

Tutti mi dicevano 'dai, leggi leggi leggi', io ci provavo ma non ci riuscivo mai. A scuola non ci riuscivo mai, mentre a casa con la mamma facevo qualche errore. Dopo la diagnosi, ho avuto più facilità a leggere, perché non avevo più tutta quell'ansia che i miei compagni non avevano quasi mai avuto perché loro non erano tutti dislessici (M6).

Più che altro anche per l'emozione che fai molta fatica, perché se io sto leggendo un testo davanti a tutta la classe, ogni due secondi mi inceppo e non riesco a leggere una parola,

perché anche la paura di sbagliare, mi confondo tutte le righe, io leggo meglio nella mia testa che ad alta voce, infatti nella mia testa leggo praticamente perfettamente (M4).

Avevo detto che la soddisfazione era per me, ma in realtà era anche per la gente che mi circonda, per mia madre, per i professori [...]. Avere troppe aspettative sulla gente mette anche ansia, ora che le mie aspettative sono più alte ho sempre come il dovere di studiare, se non riesco mi sento in colpa, mi carica un po' di ansia. Soprattutto l'aspettativa degli altri (M12).

## Stima di sé e intelligenza

### *Intelligenza superiore agli altri*

Alcuni ragazzi ritengono che chi è dislessico possa in alcuni casi essere anche più intelligente di altri. Questa intelligenza *superiore* talvolta, a seconda delle persone, sembra in dotazione, secondo una concezione *entitaria*, un attributo tipico di chi è dislessico. Spesso questa dimensione viene percepita in alcune tipologie di attività in cui ci si sente più forti dei compagni:

Secondo me se sei dislessico potresti anche essere più intelligente di una persona normale, però può dipendere dalla persona (E1).

Molte volte i dislessici hanno una capacità di comprensione del testo e delle parole molto più elevata, rispetto a quella di chi non è dislessico (M1).

Alcune volte ho molta più intelligenza dei miei compagni, siamo diversi ho il cervello un pochino più sviluppato dei miei compagni, a volte capiscono argomenti molto più difficili dei tuoi compagni e loro invece non capiscono argomenti più facili. Perché loro capiscono cose più semplici quindi siamo diversi, io non capisco le cose più semplici perché mi sembrano troppo complesse però capisco quelle più difficili perché mi sembrano semplici. Per esempio la mia compagna non riesce a fare un'espressione, perché per lei è troppo difficile però per me è una roba semplicissima, l'ho fatta e mi è venuta anche giusta; se poi vado lì e glielo spiego e loro dicono 'come fai a capirlo?', lo capisco perché sono argomenti che io riesco a capire molto più velocemente di voi. Perciò mi sento molto fortunata (M7).

È una nostra caratteristica, è un pezzo in più però che non fa la differenza, ho qualcosa in più, l'intelligenza (S1).

Non siamo diversi dalle persone normali, abbiamo qualcosa in più, anche tutte quelle persone famose tipo Einstein era dislessico, Leonardo da Vinci forse era dislessico, il creatore della Apple secondo me anche lui era dislessico. Perché a volte noi ci fermiamo e pensiamo un pochino di più; a volte ci annoiamo di pensare, e facciamo; io penso sia avere 'palazzo mentale' più sviluppato, cioè più immaginazione. Anche scrivere da sinistra verso destra è diverso, forse il cervello è al contrario (S2).

Alle superiori avrei anche potuto anche fare una scuola più impegnativa come il Liceo Classico, per il livello di intelligenza che penso di avere, ma ho deciso per una scuola di

indirizzo pratico, con molto disegno, per avere del tempo extra scuola per coltivare i miei interessi, il teatro, lo sport (SS2).

Lo hanno detto in tante persone, che i dislessici sono più intelligenti, anche il centro R. ed è così secondo me (M7).

In prima [media] facevo più fatica degli altri ragazzi a capire delle cose. Ma non in storia, dove prendevo otto nelle interrogazioni anche senza aprire il libro, ascoltavo in classe e memorizzavo e ripetevo ogni tanto guardando qualcosa su internet. Ora [in terza media] mi trovo uguale agli altri, anzi a volte gli altri fanno anche più fatica a memorizzare. Persino le mie compagne e i miei compagni mi chiedono una mano per memorizzare storia perché è la materia in cui vado un po' più forte, e mi chiedono una mano sul fare le mappe, addirittura faccio io le mappe poi le stampo e gliele do, si trovano bene con le mie mappe (M1).

Magari su alcune cose sono più brava io che i miei compagni però non significa che io sono diversa da loro (M7).

A volte comunque è una cosa positiva, a volte non capisci quel che capiscono gli altri, ma capisci forse di più, forse di meno (S2).

Talvolta invece la superiorità dell'intelligenza sembra quasi *dovuta al DSA*: al necessario lavoro strategico e metacognitivo che, una volta compiuto o allenato, facilita la consapevolezza e la padronanza di un metodo di lavoro che rende più efficaci.

Il DSA perciò sembra costituire l'occasione per conoscere e approfondire maggiormente gli argomenti di studio o di interesse personale: la difficoltà ad apprendere ciò che viene assegnato con le modalità proposte spesso non funziona e mette in difficoltà, perciò qualche ragazzo scopre che procedere più lentamente, secondo un metodo diverso, consente di capire e imparare meglio: quindi sembra diventare un'abitudine e si consolida il piacere di approfondire, mentre invece i compagni non vanno oltre quanto assegnato:

La dislessia è anche qualcosa che sviluppa l'intelligenza sul metodo dell'apprendimento delle cose, uno magari pensa più come apprenderle, uno che non è dislessico non ci fa neanche tanto caso (M1).

Dopo aver scoperto le tue difficoltà e con i giusti strumenti e misure dispensative, salta fuori che sei di più, più di qualcun altro e riesci anche ad andare in discesa rispetto a chi è in piano come tutti: gli strumenti compensativi di base dovrebbero farti andare alla pari con gli altri e quindi camminare piano come tutti, però se tu magari sei più intelligente di altri già di base, sei a un livello in più, con gli strumenti compensativi riesci ad andare in discesa nel senso che fai ancora meno fatica degli altri. L'intelligenza è riuscire ad adattarsi a determinate situazioni e in generale, non per forza nel percorso scolastico, cioè nella vita in generale, dipende molto da come sei tu, dalla tua personalità (S7).

Una cosa che è facile per gli altri e per te è difficile e ti dicono 'eh tu non riesci a farla, ignorante!'; ma in realtà tu sai cose che lui non sa perché la dislessia mi ha portato ad approfondire, tu capisci meglio una cosa...per esempio studiamo un capitolo di storia. I

compagni studiano solo quello che la prof ha detto di studiare, magari io che son dislessica ci metto più tempo, leggendo, e magari riesco a studiarli anche le altre cose che la prof ha detto di non studiare, un non dislessico potrebbe farlo: loro magari studiano solo quelle cose specifiche e non guardano le altre. nel mio libro di storia ci sono dei piccoli approfondimenti in fondo alla pagina, io me li guardo per capire meglio: quando ero alle elementari le maestre dicevano di studiare questo e quello e io lo facevo. non capendo le cose, chiedevo a mia mamma che me le diceva ancora peggio. allora questo mi ha portato a voler approfondire le cose, leggendo tanto per esempio non sapevo il significato di alcune parole, me le sottolineavo e appena finivo andavo da mio papà e chiedevo. se ti dicono qualcosa, tu digli 'embè io lo uso meglio il cervello, ragiono di più'. Infatti a me sembra di ragionare di più rispetto agli altri: tutte le mie compagne finiscono la verifica in tre quarti d'ora, io devo metterci un po' di più perché ragiono di più su certe cose. Uso meglio cervello, lo metto in attività di più (S4).

Mi sento abbastanza intelligente: l'educazione che ho avuto era particolare: mia mamma mi faceva leggere un sacco di libri, me li leggeva lei, mi faceva ascoltare musica specifica, non lo Zecchino d'Oro, ascoltavo le canzoni in inglese sempre, alcune per bambini; su alcune cose sono più portata ma dipende dall'interesse che hai: io ce l'ho quasi per tutto. Sullo sport anche molto, mi dai un libro lo leggo, ma se è di matematica te lo tiro in testa; anche se è un libro di navi magari lo leggo, mi interessano le cose nuove perché poi dico alla gente le cose che so (M8).

Mi reputo intelligente ad esempio nelle ore di matematica quando riesco a fare gli esercizi tipo 10 minuti prima degli altri, mi reputo molto intelligente nel senso che capisco subito i ragionamenti, è una cosa che mi sono accorta dalla terza media, prima in realtà mi reputavo un po' stupida rispetto agli altri, ci mettevo un po' a cogliere i ragionamenti, o quando non riuscivo a risolvere i problemi, poi in realtà alle medie quelli che prendevano otto alle elementari, li prendevano più bassi di me, alla fine ho iniziato a reputarmi intelligente. Una materia in cui faccio più fatica è inglese però secondo me non è motivo di intelligenza, è legato alla grammatica, non alle cose da capire e...sono intelligente semmai per quanto riguarda lo studio, non sempre, per quanto riguarda il comportamento alcune volte no, è un po' infantile, cioè non sempre, anche lì ci sono momenti sì e momenti no, che riesco a riconoscere comunque. Sono intelligente né troppo né poco (S3).

In classe mi chiamano la mappista, perché faccio tutte le mappe e le do anche agli altri (E2).

Il DSA può perciò essere considerato, secondo qualche ragazzo, in termini di opportunità, date da un diverso funzionamento, "un diverso modo di ragionare", che costringe a rallentare e ragionare, invece che basarsi sulla memoria e sulla velocità; i ragazzi intervistati pensano che avere questa consapevolezza, accettando il DSA e le sue conseguenze, e una metodologia adeguata, possa essere considerato una *fortuna*, perché porta a raggiungere risultati scolastici migliori, dati dalla maggior riflessività e dalla minor fretteolosità:

La dislessia è un'opportunità, ma oltre a essere un'opportunità per me è una fortuna essere dislessico, perché a me non piace far tutto veloce come fanno i miei amici che per finire i quattro lavori fanno tutto veloce; io invece sto lì, faccio quello che faccio capendo bene

tutto, invece se fai 30 x 30 io devono stare a ragionare, loro invece se lo ricordano, sanno il risultato, scrivono e se ne vanno. Io invece ci sto lì a ragionare, [così ho la possibilità di ripensare a delle cose] facciamo che dobbiamo fare un tema, un racconto di una cosa che sappiamo già, lui scrive scrive scrive quello che sa già e consegnano subito; poi sono quelli che prendono il voto più basso, perché hanno scritto senza pensare a cosa scrivevano solo per far veloce; io invece magari ripenso a delle cose e sto lì a ragionare, come fare questo tema, diciamo che per me è una fortuna perché mi darebbe fastidio quasi fare così (E1).

Fare meno fatica e andare più veloce può portare al lato oscuro della forza, a me piace star lì a ragionare invece che ricordare e correre (E1).

L'intelligenza la uso bene, per non far fatica. potrei usarla per andare molto bene, invece la uso per non far fatica, ma non so come funziona; ad esempio martedì scorso due compagni volevano ripetizioni di spagnolo. è andata bene hanno preso 7 e 6 ½ all'interrogazione. mentre spiegavo l'irregolarità dei verbi, non sapevo in quale momento le avevo apprese. mi ricordavo che non c'era un pomeriggio in cui avevo studiato l'irregolarità dei verbi. come? non si sa (S9).

### *Intelligenza "normale"*

Qualche altro ragazzo ritiene che ognuno sia a suo modo intelligente e, come gli altri, abbia più o meno propensione per qualcosa:

Ognuno è bravo in maniera diversa a fare quello che piace (M12).

Ho un'intelligenza normale, come quella degli altri, anche se ognuno magari è più bravo in una cosa o nell'altra: alcuni hanno più intelligenza per la matematica, altri per scienze e storia, io non lo so (M5).

I dislessici sono intelligenti ma neanche più di tanto, anche se ci sono alcuni artisti o scienziati dislessici, come Einstein e Leonardo da Vinci (S1).

Mi reputo intelligente ad esempio nelle ore di matematica quando riesco a fare gli esercizi tipo 10 minuti prima degli altri, mi reputo molto intelligente nel senso che capisco subito i ragionamenti, è una cosa che mi sono accorta dalla terza media, prima in realtà mi reputavo un po' stupida, cioè non stupida, nel senso che ci mettevo un po' a cogliere i ragionamenti, infatti alle elementari quando non riuscivo a risolvere i problemi mi sentivo, non mi sentivo, mi sentivo un po' stupida rispetto agli altri, poi in realtà alle medie quelli che prendevano otto alle elementari, li prendevano più bassi di me, alla fine ho iniziato a reputarmi intelligente; una materia in cui faccio più fatica è inglese però secondo me non è motivo di intelligenza, è un motivo un po' più, è legato alla grammatica, non alle cose da capire e....sono intelligente semmai per quanto riguarda lo studio, non sempre, per quanto riguarda il comportamento alcune volte no, è un po' infantile, cioè non sempre, anche lì ci sono momenti sì e momenti no, che riesco a riconoscere comunque. Sono intelligente né troppo né poco (S3).

Una capacità che tutti abbiamo, in un modo o nell'altro, chi è più intelligente per una cosa e chi lo è meno, è una cosa che abbiamo tutti, non esiste la persona stupida che non sa fare le cose, c'è sempre qualcosa che ti riesce e che ti rende in un qualche modo intelligente. io non mi sono mai ritenuta una persona stupida e nemmeno quella più intelligente del mondo, non

sono mai stata quella che interviene in classe sempre, non mi vengono domande da fare, sviluppare l'argomento (M2).

Disegno, ma l'altro mio amico che è discalculico non sa disegnare neanche un albero. secondo me è una cosa soggettiva. ognuno è bravo a fare quello che gli piace. non ho notato che qualcuno è più bravo di qualcun altro (M12).

### *Intelligenza inadeguata*

Sono solo tre o quattro ragazzi che esprimono una visione della propria intelligenza come inadeguata. In ogni caso, limitano comunque questa convinzione ad alcune aree dell'apprendimento specifiche:

In italiano sono una capra, in matematica dipende da esercizi però per la matematica bisogna avere molta intelligenza (E2).

In matematica sono proprio una capra, magari nelle altre cose no (M12).

Un solo ragazzo intervistato ritiene che i dislessici abbiano un'intelligenza inferiore agli altri:

Dicono che i dislessici hanno un quoziente intellettuale maggiore, io invece penso di no, di essere più stupido: ad essere sincero, mi credo molto poco intelligente, mi sento anche un pochino ignorante. perché poi non è che le cose le ignoro: se non so una cosa tu me la spieghi e non dico 'no non me ne frega niente'. Però sembro ignorante, perché ci son tante cose che non le so. Molte parole che tutti usano tutti i giorni, che io non so, e questa cosa mi dà particolarmente fastidio, specialmente davanti agli amici, che faccio la figura di quello ignorante (M4).

Alcune specificità ascrivibili al DSA incidono sull'idea della loro intelligenza, in particolare le cadute di memoria che influiscono sulle capacità e sulle performance in maniera notevole e imprevedibile, per i tempi lunghi nel recupero di parole e soluzioni che non giungono velocemente come si aspetterebbero:

Non mi sono mai reputato una persona poco intelligente, c'è qualche pecca, le parole non mi vengono e poi continuo a ripensarci, e mi sento un imbecille (M9).

Non è che ce l'ho al massimo, attraverso tutte queste particolarità che ho, alcune volte è buona, altre volte fa un po' i capricci, a volte mi scordo le cose, io proprio con la memoria non riesco, non mi funziona (SS1).

### *Sviluppare l'intelligenza*

La dimensione dell'intelligenza viene descritta da molti ragazzi come un elemento potenzialmente sviluppabile con maggior impegno, che però non sempre i ragazzi

pensano di poter dedicare, perché spesso non sentono di avere motivazione per quello che studiano. Perciò l'impegno e la motivazione sono individuati come elementi modificatori dell'intelligenza, che sembrerebbe così non essere pensata come *entitaria* ma come *incrementale*:

Per questo tipo di problema devo allenarmi, mentre agli altri basta meno sforzo. Per esempio in geometria, materia in cui faccio proprio schifo, il prof ha chiamato a recupero un po' di persone e io sono andata...non mi sembrava fosse cambiato molto da prima. Poi quando sono tornata a casa mia mamma me li ha fatti rifare, mi ha chiesto le formule. Poi il giorno della verifica c'erano otto esercizi, li ho fatti tutti. Spero sia andata bene, perché non ero mai riuscita prima a fare tutti gli esercizi (M10).

Più che altro bisogna essere motivati allo studio, usare il giusto metodo di lavoro, e l'intelligenza può modificarsi, in meglio o in peggio, con l'esercizio (M12).

Se una cosa è noiosa, io mi distraigo molto facilmente è quindi se è una cosa che non mi prende da subito mi distraigo (S7).

In qualche caso i ragazzi riconoscono di giocare al ribasso e non sfruttare, grazie a un un maggior impegno, le proprie potenzialità, accontentandosi invece dei risultati minimi:

Io faccio sempre lo sforzo minimo per arrivare al 6, ho l'intelligenza sfaticata quando c'è qualcosa che non mi interessa, invece quando c'è qualcosa che mi interessa mi metto in gioco e cerco di trovare una soluzione, contribuisco a quella attività: non sono un genio, però con l'aiuto degli altri, riusciamo a collaborare e far saltare fuori qualcosa; ad esempio in una verifica di teoria non mi impegno tantissimo, invece nell'elaborare un progetto particolare, che comprenda qualcosa di pratico, magari mi impegno di più, come per le valige di legno alle superiori, o il modello di casetta alle medie (S7).

Non ho voglia, studio un po' e poi non ne ho più voglia. La ripeto ogni giorno, la rileggo però poi non...cioè dopo un po' di volte che la rileggo, qualche giorno smetto e poi la riprendo dopo (S8).

L'intelligenza la uso bene, per non far fatica. potrei usarla per andare molto bene, la uso per non far fatica, i miei genitori me lo ripetono di continuo e un po' è vero, in effetti, ma non ho voglia (S9).

Se non ho voglia non riesco, se mi metto riesco anche in poco tempo (M10).

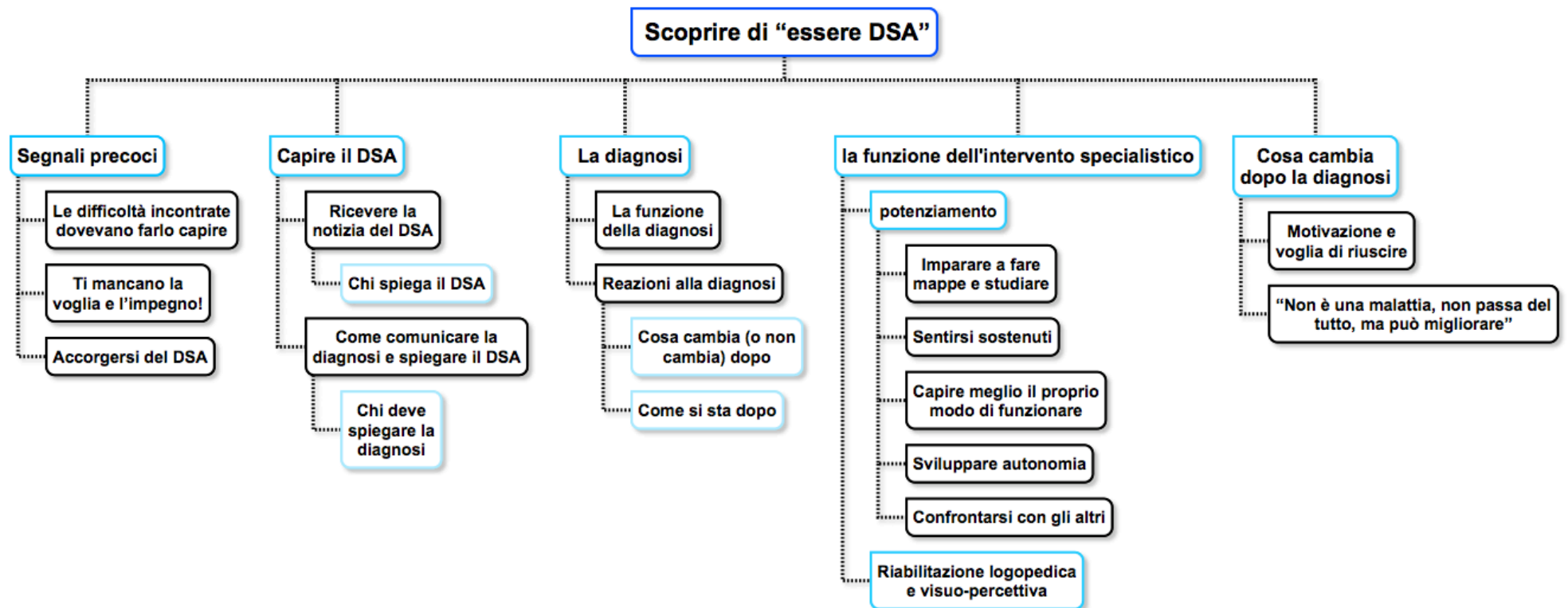
Tuttavia si potrebbe osservare come l'impegno, che scarseggia nel momento in cui vengono usate modalità non funzionali per lo studio e l'apprendimento, venga inteso solo come "voglia di studiare" e non come necessità di modificare la dimensione strategica:

Non dovrei solo ripetere ma fare dei piccoli riassunti, nel libro di scienze a fine capitolo ci sono dei riassunti che uno legge solo quelli, e poi quelli che non capisco vado a leggere il paragrafo (S8).



## Scoprire di “essere” DSA

Figura 15: Mappa dei sotto temi “Scoprire di essere DSA”



## I segnali precoci

*“Le difficoltà incontrate dovevano farlo capire”*

Spesso, prima dell'individuazione del DSA, i ragazzi vivono un periodo, più o meno lungo e faticoso, in cui sperimentano una serie di difficoltà, che creano fatica nell'apprendere e nella quotidianità -che si possono ricondurre ai cosiddetti *indicatori di rischio* clinici-.

Spesso ragazzi, genitori, insegnanti faticano ad accorgersene o ad individuare tali fattori come aspetti importanti, specifici e differenti dagli altri; spesso attribuiscono la fatica provata dal ragazzo ad altri fattori: innanzitutto alla *manca di voglia*, di cui i ragazzi sono spesso accusati e che sembra costituire, invece, una reazione alla fatica che sperimentano.

Il percorso di apprendimento diviene una “strada in salita”, senza che ci accorga delle motivazioni:

Prima di essere al corrente delle difficoltà una persona che è in mezzo agli altri, solo che lei percorre la stessa strada degli altri in salita, mentre gli altri la stessa strada la fanno in piano (S7).

Adesso che sono consapevole di essere DSA me ne accorgo, ma prima dicevo boh...Passavo la sera a studiare con mamma e papà e poi arrivavo a scuola, verifica di geografia e cartina muta e bum, vuoto totale. Adesso che lo so me lo spiego ma prima dicevo ‘non avrò studiato abbastanza’, credevo a quello che mi dicevano le maestre, che per me era la ‘verità’ (S6).

La fatica la sentivo però non la collegavo alla dislessia: facevo fatica in matematica, su geometria, i numeri, le tabelline (M1).

Facevo più fatica degli altri, anche nei tempi di apprendimento della lettura: ho imparato in terza, mentre tutti in seconda sapevano già leggere e scrivere (M5).

All'inizio non è che me ne sia reso conto molto: mi accorgevo sui numeri, però non sapevo neanche esistesse ‘sta cosa, quindi non avevo pensato ‘cavoli sono discalcolico’ (S7).

Facevo fatica, non sapevo, non sapevamo di aver problemi. Lo abbiamo saputo in quinta elementare (M3).

Genitori e insegnanti non riescono spesso a individuare tempestivamente la causa di tali difficoltà:

Le maestre scrivevano ‘apprende e necessita di spiegazioni individuali’ e avevano ragione, ma potevano dirmelo prima, che facevo fatica e magari venivo qui [al centro di potenziamento] prima; mia mamma si è un po’ arrabbiata perché se le maestre capivano prima che avevo questi problemi mi potevano mandare prima, invece che adesso che faccio molta fatica (M11).

I ragazzi intervistati evidenziano una serie di segnali indicatori che avvertivano prima della diagnosi: già nella scuola dell'infanzia alcuni dei ragazzi intervistati hanno sperimentato disorientamento spaziale, lentezza, anche solo il lavoro di coloritura per alcuni può essere faticoso:

Lo ero tanto a asilo e elementari, non me ne accorgevo perché per me era normale quando ero piccola mi dava problema a camminare nello spazio in cui mi circondavo, anche pronunciare certe parole (SS2).

C'era già un segno chiaro dell'essere dislessici, nel laboratorio di musica la maestra diceva 'dovete colorarle bene queste note', io non riuscivo a colorarle perché ero tanto dislessica e non riuscivo a stare negli spazi e quella scheda penso di averla fatta almeno due volte; la terza volta penso di averlo lasciato in bianco (SS2).

Quando facevamo dei lavori, io ero sempre l'ultimo a finire, gli altri andavano a giocare e io rimanevo da solo con la maestra al tavolino (M4).

Alcuni ragazzi riferiscono senso di disorientamento di fronte alle richieste scolastiche:

In prima abbandoni un po' il mondo bello del gioco del bambino: io non capivo, guardare la lavagna e chiedersi 'ma che cavolo stai dicendo', ma cosa sta scrivendo? Ma perché io sono qua portatemi via, questo per tutto l'anno, specie in italiano (SS1).

In geografia le cartine così incasinate, mi davano fastidio, mi viene la nausea a pensarci, mi viene confusione (M8).

Altri percepiscono maggiori difficoltà dei compagni in lettura:

Tutti mi dicevano 'dai, leggi leggi leggi, io ci provavo ma non ci riuscivo mai; a scuola non ci riuscivo mai mentre a casa con la mamma facevo qualche errore (M6).

Me ne accorgevo pochissimo perché non riuscivo bene a leggere, non avevo ancora imparato a leggere, poi andando avanti ho capito che non era che non avevo ancora imparato a leggere (M7).

Certi sperimentano difficoltà nelle tabelline, nelle operazioni matematiche, o anche nella rappresentazione dei numeri:

Mi ricordo un'estate, tutta l'estate, la mamma urlava 'le tabelliiiiiiiiine', e io le studiavo e non le imparavo, e lei lo vedeva (M12).

Un'operazione in colonna alla lavagna, poi mi ha dato un voto altissimo, ti quelle che devi fare 4000 piani, con la logica e usando le mani, perché ero alla lavagna e me le faceva usare, se ero al posto, e magari me la faceva fare a mente, io partivo...e se ora ci ripenso...si doveva capire (S6).

Facevo fatica, mi confondevo, anche quando vedevo il numero sapevo che il numero era quello, però mentre lo dicevo mi confondevo; facevo fatica a fare i conti piccoli; per la scrittura non mi accorgevo alle elementari, non ci facevo caso; adesso se ci faccio caso magari qualche volta scambio una lettera la doppia, cioè non so faccio una lettera doppia, quando l'ho saputo ho detto cavoli è vero, non ci facevo caso prima (S7).

Qualche ragazzo faticava nelle poesie a memoria:

Nelle poesie a memoria, in quarta e quinta, prendevo sempre 4. I compagni prendevano 10. L'unica volta che ho preso 8 è perché in macchina con le mie sorelle mi hanno fatto dei gesti, mentre la ripetevo collegavo, vedevo i loro gesti. Perciò ora mi dico che è la dimostrazione palese, dovevano capirlo (S6).

Anche la lentezza è un segnale che qualcuno sperimenta:

Alla scuola primaria è andata molto bene, peccato che ogni giorno avevo tipo 20 cose da finire a casa, perché non riuscivo mai. Me la cavavo; poi quando capitavano due giorni di fila dove non avevo niente da finire mi sentivo un re. I miei genitori iniziavano a pensare, allora sono andati dalle maestre e loro hanno detto 'ma sarà solo un pochino lento all'inizio, non è abituato'. Sono stati i primi ad accorgersene che avevo qualcosa, che mi sembrava molto strano perché di solito sono le maestre, non avevano un'idea proprio cos'era che era, però pensavano che avevo qualcosa. All'inizio io non lo sapevo che i miei genitori fossero andati dalle maestre, però poi ho capito tutto della cosa del colloquio, che ho scoperto in quarta (M4).

*“Ti mancano la voglia e l'impegno!”*

Altro meccanismo che la diagnosi può smontare è quello della demotivazione che gli insegnanti spesso attribuiscono ai ragazzi, prima della diagnosi. Gli adulti hanno avanzato spesso, nei confronti dei ragazzi, l'accusa di mancanza di impegno e motivazione per attività che erano per loro di difficile svolgimento:

Per le maestre ero quella intelligente e sveglia che però non studiava a casa, mi dicevano che ero la più sveglia della classe, lo dicevano ai miei genitori. Ero attenta, ragionavo velocemente, ero molto brava coi lavoretti e le cose manuali, anche a educazione fisica ero la più brava, però mi dicevano che non studiavo a casa. Io ero piccola e non c'ho mai pensato al DSA (S6).

Mio padre mi sgridava dalla mattina alla sera, anche se era lontano ogni volta che venivo da lui sbraitava [per la discalculia] ma non si sapeva: diceva che non avevo impegno, non hai voglia di farla, che non avevo voglia di fare niente, diceva che non ci provavo molto, e io gli dicevo non è vero. Io ci provo a fare le soluzioni ma non ci riesco, un giorno stavo facendo le operazioni, quelle in colonna, e non ci riuscivo, e lui si è arrabbiato un sacco. Dovevo contare con le dita, ma era sbagliato anche con le dita, mio padre non ci crede neanche ora. Dice 'ah sì, però bla bla' (M8).

Loro [genitori e insegnanti] pensavano: non ha voglia di studiare, 'lei non vuole capire', dicevano (M12).

[Io non riesco a colorare le note] tutte le volte mi sgridava, mi diceva 'tu non sei capace. Non vuoi colorare la scheda, te l'ho detto 50 volte che devi stare negli spazi'; ricordo che ce l'ho ancora adesso perché è stata proprio una botta, cioè questa fissa dei professori che non non riescono a capire che...non è che un bambino se non ce la fa non è perché non vuole farlo. Pensavo 'perché non ce la faccio', per me quel disegno era colorato bene, mi ero

impegnata tanto, perché mi dice sempre che non va bene? non ha provato minimamente a capire perché non riuscissi (SS2).

Non sapevamo di avere dei problemi: nei dettati facevo tanti errori, nelle interrogazioni non ricordavo; dicevano che non studiavo, io studiavo e anche tanto, provavo ansia per i brutti voti, mi vergognavo davanti ai compagni (M3).

In realtà, una possibile reazione del bambino di fronte alle difficoltà che sperimenta unite a queste accuse, sembra proprio la demotivazione: è perciò una conseguenza ma diviene a sua volta, precocemente, un importante fattore di rischio di fronte all'apprendimento:

All'inizio magari non sai neanche che lo sei, perciò sembra che sei solo svogliato, invece non è vero; tutti i maestri delle elementari, anche quelli che non c'entravano niente, tipo di religione, dicevano 'eh non ha voglia di fare niente' ma non è vero! In matematica avevo 5, non sapevo neanche che esistesse la discalculia, pensavo solo di non essere portata per la matematica [...]. Poi visto che non mi piaceva pensavo chi se ne frega, ero quasi indifferente la matematica all'inizio, ma poi in terza, quarta e quinta alle elementari è diventata la roba più importante di tutta la pagella perché c'erano argomenti più difficili. Prima pensi 'non è vero', io mi impegnavo un sacco però non ottenevo risultati, quindi lasci perdere perché pensi 'che cambia?'; all'inizio pensi di esserlo veramente [svogliata], lo dici a tua mamma 'mamma non ho voglia di fare niente' (M7).

Anche l'impegno rischia di svanire di fronte a difficoltà insormontabili:

Ci son volte che anche io alle medie non studiavo, cioè studiavo, stavo in piedi fino alle due, prendevo un sei, magari non studiavo un giorno e prendevo sei, quindi ti passa la voglia di studiare (S3).

### *Accorgersi del DSA*

Nella maggior parte dei casi, anche se a distanza di tempo, con il persistere delle difficoltà dei ragazzi, sono i genitori ad accorgersi e cercare un approfondimento diagnostico.

Tra i soggetti intervistati, solo in un caso è la ragazza stessa che si accorge e sospetta un DSA a causa delle sue difficoltà a comprendere i testi, così chiede ai genitori di poter effettuare i test specialistici:

L'estate tra la prima e la seconda [media] stavo leggendo un libro e non riuscivo, non capivo quello che leggevo, avevo sentito del DSA e mi ero informata su cosa voleva dire. Forse lo avevo letto su un articolo sul giornale, mi ricordo che è mio papà che me lo ha raccontato...ho detto 'mamma ho letto questa cosa e vorrei fare i test' (S6).

In altre due situazioni sono gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado a segnalare la difficoltà e indirizzano verso un accertamento:

La mia insegnante di italiano nei temi diceva che c'erano questi problemi (S3).

Qualche difficoltà l'avevo già [...] la prof di matematica mi dava verifiche più semplici, capiva che c'era qualcosa che non andava e prima voleva capire lei. Poi a un certo punto mi disse 'io lo so che ti stai impegnando ma c'è qualcosa che non va, secondo me dovresti andare a fare i test' (M2).

## Capire il DSA

### *Ricevere la notizia del DSA*

Nel ricostruire il momento in cui i ragazzi hanno ricevuto la notizia del DSA, faticano a ricordare come e cosa è stato loro comunicato: spesso la comunicazione sembra essere leggermente posticipata rispetto al momento in cui è stata effettuata la diagnosi:

In seconda elementare abbiamo scoperto che ero borderline dyslexic, cioè che avevo un minimo di dislessia, io l'ho scoperto in terza (M4).

Alle elementari facevo i test annuali, avevano poi scritto una mail a mia mamma con i risultati. Lei me l'ha detto dopo, in prima media, o fine quinta, perché mi aveva detto che poi potevo usare il computer per leggere, perché altrimenti non riesci a vedere bene (S5).

Le spiegazioni che i ragazzi hanno ricevuto sono vaghe: non le ricordano, esprimono la fatica che avevano provato nell'elaborare e comprendere qualcosa che appariva loro nebuloso:

L'ho scoperto solo a fine seconda, me l'ha detto la mamma, le ho chiesto solo, ma cosa devo fare? L'ho capita più come un'allergia, le allergie al polline che vengono in primavera, sta quasi per tutta la vita, poi in certi casi se ne va, ma in realtà pensavo alle vacanze. In terza poi ho iniziato la logopedia e altre cose con le mappe, ho chiesto alla mamma cos'era, e poi me l'ha spiegato, ha detto che era una cosa rallentato, tutta quella roba là (E1).

Mio fratello dalla prima hanno subito capito che aveva problemi, allora hanno portato anche me al centro R., all'inizio avevo fatto una prova e poi andavo qualche volta, mi avevano spiegato che ci dovevo andare perché avevo dei problemi. I particolari non me li ricordo (M3).

Mi aveva spiegato che avevo delle difficoltà, che io pensavo che discalculia non sapevo cosa fosse. secondo me non pensavo che esistesse proprio la parola discalculia. poi mi ha spiegato che la lettura che mi sforzo e poi, non mi ricordo più... che ho difficoltà nel calcolare (M12).

Talvolta sembra che questi ragazzi abbiano *scoperto* le informazioni per elaborare cosa significhi il DSA nel corso del tempo, spesso sembrano capirlo per differenza, nel momento in cui iniziano a lavorare in maniera compensata e vedono le proprie capacità di funzionamento in positivo, bypassando gli elementi che ostacolavano l'apprendimento:

Il concetto di DSA è leggere e scrivere male, quello lì è sempre stato il mio concetto fino a quando non ho capito io, io da sola che cos'è...cioè non han dovuto spiegarlo (S3).

In seconda elementare non mi ero resa conto, sinceramente non mi ricordo di qualcuno che mi abbia spiegato 'DSA vuol dire questo, tu sei dislessica, dislessica vuol dire che non sai fare questo'; l'ho capito poco tempo fa, forse in prima media ero ancora un po' così...l'ho capito, adesso non mi ricordo neanche bene come. (M10)

### *Chi spiega il DSA*

Un altro elemento che emerge dai racconti dei ragazzi intervistati è il ricordo, confuso, di chi abbia loro comunicato l'esito e il 'contenuto' della diagnosi.

Nella maggior parte dei casi, i ragazzi raccontano che sono stati i genitori, in particolare la mamma, in contesto domestico, a comunicare al bambino che era dislessico, o disgrafico, o discalcolico, ma non ricordano chi ne abbia spiegato loro il significato.

Questo accade soprattutto per chi ha ricevuto la diagnosi durante la scuola Primaria:

Accanto al frigo una sera mia mamma torna dal lavoro e mi dice [...] 'sei DSA' hai tipo questi problemi [...] io non capivo [...] non mi aveva fatto né caldo né freddo (M9).

I miei genitori mi hanno detto che sono dislessico, poi non mi ricordo chi mi ha spiegato che cos'è la dislessia (M4).

Come è stata spiegata a me [...] non ho ricordi precisi che una persona me lo spieghi, l'ho capito quando sono più grande me ne sono resa conto da sola (SS2).

A pochissimi (4) tra i ragazzi intervistati, diagnosticati in età più avanzata (scuola secondaria di primo grado), l'esito dei test viene restituito dal diagnosta, che comunica per esempio, ad una ragazza di seconda classe di scuola Secondaria di Primo Grado, una dimensione di normalità ed intelligenza, togliendole la dimensione della colpa, che in effetti provava, e rassicurandola circa lo svolgimento di una vita normale; in questo contesto il diagnosta dà indicazioni per la risoluzione delle fatiche indicando l'utilizzo di strategie, come l'uso di schemi, e strumenti, ad esempio il computer o la calcolatrice, che possano consentire di compensare la fatica. Questo aveva consentito alla ragazza di ripensare anche il suo percorso passato, nel quale il suo impegno non era stato premiato se non da voti appena sufficienti, risultato che le generava delusione:

Mi hanno detto che sono una bambina intelligente, non è colpa mia se alcune volte non capisco le cose, devo continuare a fare la vita senza problemi e di usare gli schemi: ho pensato che aveva ragione, io ci mettevo il mio massimo impegno, ma il risultato era sempre sei...e ci rimanevo male (M11).

I miei genitori quando l'ho scoperto, me l'hanno un po' spiegato: mi hanno tranquillizzato anche se io ero già tranquillo, per chiarirmi un po' le idee su cosa volesse effettivamente dire. Mi hanno detto che anche mia cugina era dislessica, e io da lì ho capito che non è che c'è da preoccuparsi più di tanto, e quindi l'ho presa abbastanza bene. Loro l'hanno presa bene, non è cambiato niente, mi trattano come prima (S7).

### *Come comunicare la diagnosi e spiegare il DSA*

In base alla loro esperienza, i ragazzi ipotizzano come sarebbe meglio gestire la comunicazione della diagnosi di dislessia per un bambino, pur riconoscendo la fatica di gestire tale comunicazione, che richiede quindi particolare cautela e serietà. Evidenziano il punto di vista del bambino, per il quale alcuni vedono un rischio di traumatizzazione e di percezione discriminante di diversità: secondo alcuni intervistati, non bisogna banalizzare o ridimensionare il problema eccessivamente, ma anzi trattare il bambino o il ragazzo in maniera più "adulta", più responsabile, ritenendo che questo possa aiutarlo a comprendere le scelte che gli si pongono davanti, per affrontare e cercare una via di uscita alle sfide poste dal DSA:

Non saprei bene cosa dire perché sono cose che in quei momenti...però sicuramente non ci scherzerei troppo, perché può essere un po' traumatico per uno scoprire di essere dislessico, di sentirsi diverso dagli altri, perché alla fine sta tutto nella testa, sta a te decidere se arrenderti o continuare a combattere e trovare una soluzione per la dislessia. Lo tratterei come una persona, non dico adulta, ma più o meno del mio livello perché sentirsi più grandi, a un livello un po' più alto degli altri può aiutare, ti può spingere a trovare un metodo, un modo per uscire (M1).

Può davvero viverlo molto male perché gli viene spiegata male [...] viene detto solo che 'fa fatica' e non che è una cosa normale, che hanno tutti. Perciò si sente diverso, disorientato, già è disorientato per la dislessia, si sente più disorientato perché non gli viene spiegato (SS2).

Gli direi che non è un problema, anzi ci sono un sacco di persone come te, gli amici ti aiuteranno un sacco (M9).

Gli farei un esempio estremizzato, di un bambino della sua età che fa atletica e però non ha un piede perché magari ha avuto un incidente col papà in macchina, a lui piacciono le gare e non può più correre. In un secondo momento il bambino o la persona che prende coscienza del proprio DSA può poi accorgersi che non si tratta di una mancanza ma di una diversità. L'ho voluto paragonare a una disabilità effettiva perché arriverebbe più diretto, potrebbe farlo capire di più, perché nell'ignoranza di chi non lo capisce ci considera come dei disabili, qualcuno cui manca qualcosa, e quindi come primo impatto fa capire come siamo, cosa abbiamo. Poi però una volta entrato nel dettaglio, capisci che non è una cosa che manca, inizialmente te lo faccio capire come una cosa netta, poi ragionandoci capisci che non è una cosa che manca ma che hai diversa diciamo. Il fatto di spaventarli farebbe aprire di più al



ragionamento. Quindi il bambino si spaventa e si chiede ' come fa a mancargli un piede'? quindi magari si spaventa, e quindi dice 'fammi capire meglio' e si apre di più al ragionamento e capisce di più cosa voglio dire. estremizzando ho più modo di lavorarci (S6).

Una ragazza di quarta classe di scuola Secondaria di Secondo Grado propone di fornire ai bambini una spiegazione di tipo scientifico relativa all'alterata elaborazione cerebrale, chiarendo così che si tratta di aspetti fisiologici, e non caratteriali o emotivi:

[È inutile dire] 'le persone fatte così, hanno difficoltà in questo questo e quest'altro, bisogna aiutarle così così così' sennò poi la gente lo capisce da un punto di vista caratteriale e di sentimento e le difficoltà che hai le sai già da solo. Bisogna spiegarlo dal punto di vista scientifico: praticamente la parte del cervello fatta per la scrittura c'è un difetto, quando gli impulsi vengono mandati lì quella parte [del cervello], non riesce ad elaborarla bene, [il cervello] elabora le cose in modo differente, si sviluppano le altre parti che sono la memoria fotografica, uditiva o tattile, in base a tu come sei: mentre magari si ha memoria e un'intelligenza superiore; (SS2).

Una ragazza di Seconda della scuola Secondaria di Primo Grado sottolinea la soggettività del consiglio, da adattare in base alla storia personale del ragazzo nel suo contesto:

Dipende da che situazione ha, lo scoprirà da solo. Alcune cose dipende come sei e che prof hai. non gli posso dire 'la tua prof ti darà addosso, perciò lasciala perdere', [non si possono dare consigli generali] se mi dai una persona specifica con tutta la sua storia scolastica allora sì, gli racconterei degli episodi, che mi chiamavano 'lumaca'. Se ti prendono in giro lasciali perdere che tanto non capiscono niente, che loro sono scemi: ti devi sentire speciale, per non traumatizzarlo, non è che hai problemi mentali, scoprire in cosa altro sei brava, magari non sei brava in matematica ma in altro, scoprire e coltivare, farti degli amici. Ma se i professori non capiscono cos'è non c'è niente da fare (M8).

### *Chi deve spiegare la diagnosi*

Due ragazze di Prima e Quarta classe di scuola Secondaria di Secondo Grado consigliano che sia una persona specializzata a comunicare e spiegare il DSA al bambino o al ragazzo, perché i genitori non possono essere preparati a farlo e perché serve prospettare delle strategie di intervento che il genitore non può conoscere:

I genitori non è che abbiamo queste grandi basi per spiegarcelo. Chi fa la diagnosi deve spiegarlo al diretto interessato. Poi il bambino sarà lui a decidere a chi lo dice, se lo dice alla mamma e poi lei lo dice agli altri, agli insegnanti... altrimenti il diretto interessato rimane senza capire cosa sta succedendo (S6).

Non [devono spiegarlo] i genitori, non sono persone competenti in merito. Con tutto il bene che gli voglio, non hanno studiato, come possono a spiegarlo a noi? il genitore può solo spiegare il problema che ha. Se lo spiega una persona competente può anche dirgli il tipo di percorso che può fare, non so voi, ma a me l'hanno presentato come 'hai questo problema, punto'. Consiglio ai genitori di usare cosa dice la logopedista, ma anche di informarsi per

conto loro, di parlare con le persone. perciò i logopedisti dicono 'io gliel'ho detto, se lei vuole provi a leggere questo, a vedersi questo...' perché anche il genitore non sa dove guardare (SS2).

La maggior parte del gruppo dei ragazzi è d'accordo con questa proposta, discussa durante il focus group.

## **La diagnosi**

### *La funzione della diagnosi*

La diagnosi è quindi essenziale, secondo la maggior parte dei ragazzi; non è eliminabile, perché aiuta a dare consapevolezza alla persona che la riceve, a far loro capire la natura delle difficoltà, a spezzare il meccanismo di attribuzione di colpa a sé e quello di demotivazione a seguito di scarsi risultati, ma soprattutto inizia a indicare una direzione possibile di supporto alle difficoltà sperimentate:

È importante perché almeno tu ti fai un'idea precisa di quello che sei, invece se tu non lo sai ti fai i film mentali e dici 'io non ho un problema, è soltanto perché non mi impegno abbastanza, è colpa mia'. La diagnosi mi ha fatto capire che non era solo colpa mia. Certo ci mettevo anche del mio però... [non avendo risultati mi era passata la voglia ormai] (M2).

Aver ricevuto la diagnosi è comunque un aiuto, devi sapere altrimenti che fai? (E2)

La diagnosi è importante per sapere dove sono questi buchi se no...ho dei problemi così generali, ma se non so quali sono, come faccio a capire cosa devo fare e cosa non devo fare (M10).

Anche se non è bello fare i test, però è come se non [sapessi] se sono dislessica, discalcula, disgrafica, è non sapere in che mondo vivo. anche se non è bello bisogna farlo (E2).

Inoltre la diagnosi dà accesso agli strumenti:

È come essere dei supereroi mancati. Tu sei il supereroe, la calcolatrice o lo schema sono Robin e i gadget magici [...] devi avere dei piccoli aiuti per arrivare. Ci sono i supereroi che non hanno bisogno di aiuti; e i supereroi mancati, come i dislessici, perché i gadget e l'aiutante li trovano solo dopo aver scoperto di essere un supereroe, dopo che hai scoperto di essere DSA si ha diritto a gadget e aiutanti (S5).

Fare la diagnosi... non ha senso non farla. Perché comunque ci hanno anche aiutato, ci hanno dato la calcolatrice (M8).

Emblematica sembra essere la ricostruzione del suo percorso compiuta da una ragazza di Prima classe di scuola Secondaria di Secondo Grado. La diagnosi, che non ricorda come le sia stata comunicata, è in realtà qualcosa di cui aveva già consapevolezza:

Non ricordo come me lo ha detto la mamma, ma in un certo senso sapevo già di saperlo...non mi è cambiato molto, io sapevo di sapere di non sapere...fare delle cose (S4).

Prima della diagnosi si sentiva spesso demoralizzata per l'incapacità di svolgere compiti di cui gli altri erano capaci, se ne chiedeva le ragioni, percependosi "strana e diversa", pur asserendo di sapere di essere uguale. La sua strategia per affrontare questa difficoltà era il silenzio, non confidava alle maestre né ai genitori questa sensazione per paura di sentirsi colpevolizzata per la sua percezione di diversità, invece che aiutata:

Quindi mi chiedevo 'perché loro lo sanno fare e io no?', e quindi mi sentivo diversa, strana, rispetto agli altri, non lo dicevo a nessuno perché le maestre e i genitori mi avrebbero detto 'no tu sei come gli altri, non farti strane idee', e io lo sapevo di essere uguale agli altri. Non avevo bisogno di sentirmelo dire, ma mi chiedevo il perché (S4).

Con la diagnosi cambia la sensazione di solitudine che prima sperimentava, di unicità in negativo, perché scopre che altre persone sperimentano la condizione di DSA:

[Dopo la diagnosi] ho saputo che c'erano altre persone come me che non riuscivano a fare quella determinata cosa e quindi mi sono sentita sollevata, perché ho detto 'oh mio dio non sono l'unica'(S4).

Perciò la ragazza ritiene che la diagnosi sia un passaggio fondamentale, che possa spiegare non tanto il *cosa* ma il *perché*, e possa aiutare il bambino nello spiegarlo ai compagni che chiedono il motivo delle sue difficoltà o delle differenziazioni a supporto della didattica, che magari gli insegnanti mettono già in atto, come nel suo caso, ad esempio permettendo l'uso del computer:

La diagnosi si deve fare! Perché così fai sentire il bambino meno a disagio, meno in colpa, lo fai sentire meno diverso rispetto agli altri. Magari sente gli altri leggere a meraviglia e poi arriva il tuo turno di leggere, legge malissimo a non capisci perché: magari io sin dalle elementari, in terza, ho usato il computer. Gli altri compagni mi chiedevano 'come mai usi il computer? come mai fai fatica a leggere? Come mai usi la calcolatrice?' io in quel momento sapevo cosa rispondergli. Se a un bambino che non hanno fatto la diagnosi gli chiedono 'come mai fai fatica a leggere?' lui risponde 'non lo so', [perciò la diagnosi] ti dà una risposta, ti toglie un dubbio (S4).

### *Reazioni alla diagnosi*

I ragazzi evidenziano una serie di azioni e conseguenze in seguito alla diagnosi, sia di ordine pragmatico, sia relativo a risonanze affettive e al loro modo di *pensarsi*.

### *Cosa cambia (o non cambia) dopo la diagnosi*

Molti ragazzi diagnosticati durante la scuola Primaria riferiscono dell'inizio della logopedia, o del potenziamento, se sono già nella Secondaria di Primo Grado, e alcuni insegnanti mettono subito in atto gli strumenti previsti:

Ho iniziato a uscire in anticipo da scuola per frequentare la riabilitazione, e questo mi piaceva così evitavo un po' di scuola. A scuola non è cambiato niente né con le maestre né con le cose da usare (M3).

Dopo la diagnosi in seconda iniziavano a darmi delle piccole cosine, neanche tanto, tipo la tabella pitagorica, poi prendevo anche dai corsi che facevo fuori della scuola (M4).

[adesso] a scuola ho iniziato a portare gli schemi solo quando sapevo che mi era permesso, prima non li facevo proprio, trovo lo studio più semplice, le cose che devo studiare le sottolineo, non è cambiato molto, sottolineo le cose che devo ripetere e le metto sullo schema; è cambiato sul fatto di ripeterlo in classe, di sicuro, riesco a dire l'argomento in modo più fluido, sono sempre stata una che balbetta, che si incarta, ho dei vuoti di memoria, dico 'tranquilla, X. la sai' e arrivo lì e ops.....[lo schema mi supporta] a me non piace ripetere, avere i compagni che mi guardano, il prof che ti chiama alla cattedra, l'ansia e tutto e poi non mi ricordo più niente, e durante l'interrogazione arrivano i momenti di disagio (M2).

Per alcuni (5), invece, il periodo post-diagnosi diviene ancora più frustrante perché la scuola non recepisce la notizia e la natura specifica del DSA. I ragazzi si scontrano con la mancata comprensione degli insegnanti, che usano strumenti inadeguati, ad esempio non forniscono schemi a chi è discalculico perché ritengono abbia bisogno di supporto solo in matematica, o continuano a parlare della mancanza del loro impegno:

In seconda ho avuto la diagnosi, io ho capito, ma a scuola è andata ancora peggio: le maestre che non ti capiscono, dicono 'tu non sei capace, sei stupida, lo fai apposta'; la mia migliore amica leggeva con naturalezza; ti senti triste, da solo, totalmente diverso, non riesci a capire perché, e non per scelta, perché hai uno stile diverso nel vestirti, allo sbaraglio, con una totale incomprendimento. Quasi tutti i giorni fino in 1 media tornavo a casa e piangevo per la frustrazione, pensavo 'perché è successo a me?', non voglio essere così, cominci a odiarti per la frustrazione di non riuscire a fare, inizi odiare tutto quel che ti circonda, a odiare altri perché riescono e mi facevano sentire frustrata (SS2).

Non è cambiato qualcosa, dipende anche dai prof che hai. Se hai uno che sta lì a guardare cosa fai, sì. Se tanto non sa cos'è, no. Non gliene frega niente. Proprio quella di matematica doveva capire, ma la prof di mate non sa cos'è la discalculia, perciò [alle medie] è [stato] uguale alle elementari. Dipende da che punto di vista lo guardi. Ti danno la calcolatrice, ma poi si inventano che non hai voglia di fare niente che comunque non è vero. Dipende... un giorno possono dire che non hai voglia, un altro ti danno la calcolatrice, per chi è discalculico perché tu hai difficoltà a studiare, studi ma nonostante lo studio non riesci (M8).

Ti danno la calcolatrice, ma poi si inventano che non hai voglia di fare niente che comunque non è vero. Dipende, un giorno possono dire che non hai voglia, un altro ti danno la

calcolatrice; per chi è discalculico perché tu hai difficoltà a studiare, studi ma nonostante lo studio non riesci (M8).

### *Come si sta dopo la diagnosi*

La dimensione cognitiva e affettiva sono strettamente interrelate e non separabili. Spesso la mancata spiegazione che molti ragazzi segnalano, esplicitamente o implicitamente, circa la natura del DSA, genera una rappresentazione confusa che li porta a vivere con paura il DSA. Soprattutto tra i ragazzi che hanno ricevuto la diagnosi quando erano più piccoli, alcuni avevano pensato a una grave malattia invalidante, all'immobilizzazione, a un'amputazione fisica. Altri invece erano confusi. Si nota il collegamento tra questi tipi di rappresentazione e le emozioni disfunzionali, che a loro volta bloccano l'ulteriore evoluzione di tali rappresentazioni e l'ascolto degli adulti che vorrebbero interagire:

La prima sensazione che ho provato quando ho scoperto di essere DSA è stata la nausea, vuoto nella pancia, non capivo più chi ero e in pochi la provano, è talmente forte che la provi in casi eccezionali (S6).

Ho pensato di rimanere paralizzato o che mi avrebbero amputato qualcosa (M1).

Quando ho avuto la diagnosi non sapevo cosa fare, cosa pensare; pensavo 'perché proprio a me?' poi mi sono chiesta 'dura tutta la vita? Si guarisce?' (E2).

Ci sono rimasto male perché pensavo fosse qualcosa che mi rendeva diverso dagli altri, un po' più stupido, nel senso minorato rispetto agli altri, ero ancora piccolo quindi non sapevo cosa era, avevo tantissima paura di affrontare questa roba e tendevo a chiudermi con le persone, con le maestre che mi chiedevano, perché secondo me non era una cosa da chiedere a un bambino, ma a un adulto; non sapevo ancora parlare di queste cose tranquillamente, la prima cosa che ho pensato, non sapendo cosa fosse, è stata 'oddio ora finisco sulla sedia a rotelle' e menate varie, mi devono tagliare qualcosa, perché pensavo che fosse una malattia e che colpisse magari, che ne so, il sistema nervoso. Mi son spaventato, me lo spiegavano ma io ero chiuso in me stesso, non ascoltavo bene. Già due settimane dopo che me lo avevano detto, la mamma iniziava a dirmi cos'era, entrava in camera e mi spiegava (M1)

La dislessia ricordo che ci sono rimasta veramente di m..., non me lo sarei mai aspettato, sapevo di avere quelle difficoltà ma non pensavo fosse dislessia, perché non me l'aspettavo; per la discalculia pensavo che me l'aveva detto la prof, [invece la prof di italiano] non se ne era nemmeno accorta (M2).

Si nota la fatica, da parte di molti ragazzi, di riuscire a focalizzarsi sulla dimensione cognitiva della comprensione della natura del DSA, che rimane fortemente interrelata alla dimensione emotiva: i genitori cercano talvolta di spiegare e parlare del DSA, ma il

messaggio non viene recepito perché vivono in balia di emozioni disfunzionali, con una conseguente reazione di chiusura all'esterno, incapacità di ascolto e di relazione:

Non me lo hanno spiegato come avrei voluto, dandogli un nome, dandogli una spiegazione, come un difetto del cervello, non della persona (SS2).

Da piccola non avevo capito che mi stava succedendo, dopo un po' ho iniziato a capire e c'ho convissuto benissimo (M5).

Quando me l'ha spiegata mia mamma non avevo ancora ben capito perché non capivo il non riuscire bene a leggere (M6).

Non sapevo che cos'era la dislessia, non sapevo neanche che cosa dovevo fare, all'inizio è una cosa veramente molto complicata, non capisci cosa ti sta accadendo (M6).

Prima cosa io non avevo capito niente, così direttamente non avevo capito niente, poi andando avanti ho capito che dovevo utilizzare le mappe, a volte non distinguo la destra dalla sinistra, la sinistra dalla destra, non ci faccio caso e vado avanti (S2).

Quando l'ho saputo ho detto cavoli è vero, non ci facevo caso prima (S7).

Non è una malattia, poi me ne sono accorta, quando sono cresciuta mi sono abituata (SS1).

In seconda ho avuto la diagnosi, io ho capito (SS1).

Io non capivo, non mi aveva fatto né caldo né freddo (M9).

Con l'inizio dell'attività di logopedia ho capito che in me c'era qualcosa di diverso (SS2).

Quando ho scoperto di essere DSA e dovevi fare le mappe all'inizio ho pensato non la faccio, mi attacco e prendo 4. Sto chiusa in me stessa e fine. Non faccio entrare nessuno e faccio tutto da sola. Se sono a un bivio e ho due strade ma non so come andrebbe a finire, a me spiazza tantissimo non poter sapere come andrà a finire e siccome non lo so faccio tutto da sola e concludo io. Non ho mai parlato con nessuno delle domande sulla vita che mi faccio (S6).

Per questo una ragazza sente di consigliare un supporto di tipo emotivo subito dopo la diagnosi:

Io darei più importanza dopo la diagnosi alla parte affettiva. cosa provi. le reazioni, cosa puoi pensare, come reagisci, le paure che hai (S6).

Per molti emerge inoltre, anche implicitamente e con brevi cenni, il rimpianto che nessuno si sia accorto del DSA in tempi tali da evitare un certo grado di misconoscimento e di sofferenza:

Ho fatto i test al centro R, poi ho parlato con X. la psicologa e mi ha detto che ho una logica superiore alla media, e io ho detto 'se la logica mi ha supportata fino alla seconda media era meglio se non...così lo scoprivo prima e non era tutto questo inferno', mi sono auto fatta lo sgambetto (S6).

Non ci sono rimasta male; magari la delusione c'era perché potevo saperlo anche prima, però non c'è l'impatto 'mio dio e ora.': saperlo in prima media avrebbe alleggerito un po' tutto, anche le difficoltà perché le mie pagelle di prima e seconda media erano una devastazione,

non si sapeva bene; alle elementari magari la maestra mi sarebbe stata un po' più vicina, mi avrebbe dato un po' più di attenzione, a parte quei compiti a casa (M2).

Io sono fortunatissimo che me lo hanno trovato prima, almeno ti sai regolare per il futuro e inizi a conoscerti; se lo scopri tardi, come a un mio amico, glielo hanno trovato in seconda ed è un casino perché te capisci delle cose, inizi a farti strane domande e quindi è anche molto strano che te da un giorno all'altro hai verifiche diverse (M9).

Mi ritrovo [ad accorgermene] che ero in seconda Media, sarei venuta qua prima, e poi avrei imparato a fare meglio gli schemi, avrei lavorato di più su altre cose (M11).

Per una ragazza invece la diagnosi porta alla speranza che finalmente gli altri capiranno:

Quando ho scoperto la discalculia ero felice, solo in quel momento, solo all'inizio, perché pensavo 'ora se sbaglio non mi sgridano', così dovrebbero fare; pensavo che avrebbe fatto capire che non ero stupida, pensavo che mi avrebbero apprezzato e che potevo usare la calcolatrice perché così tutti i maestri si sarebbero accorti che mi avevano trattato malissimo per tutto questo tempo. Invece è funzionato alle elementari ma non alle medie. Ora odio esserlo (M8).

Talvolta la diagnosi, che fornisce finalmente delle spiegazioni, porta a una sensazione di benessere:

Quando l'ho scoperto mi ha fatto molto piacere, perché ho capito tante cose, mi sono spiegato perché mi trovo qua in questo momento. Mi ha fatto stare meglio (M4).

Sapere di avere il DSA riduce allora l'ansia e il senso di colpa:

Senza tutta quell'ansia perché [prima] non lo sapevo, ho avuto più facilità a leggere, perché non avevo più tutta quell'ansia che i miei compagni non avevano mai avuto perché loro non erano dislessici (M6).

C'è invece un ragazzo per il quale, nel corso degli anni, la diagnosi diventa un peso, qualcosa da nascondere:

Diventa abbastanza tutto una cosa negativa. Avere interrogazioni programmate è negativo, è anche positivo perché 'dormi', però nel momento in cui hai un foglio che dice che sei dislessico, ma non te lo senti, è negativo (S9).

Subito dopo la diagnosi per qualche intervistato si individuano alcuni fattori di protezione e fattori che li ostacolano o creano disagio. I primi vengono trovati nel conforto rassicurante della famiglia e degli amici:

Una volta fatti i test l'ho detto subito al gruppetto dell'oratorio, a un'altra mia amica e a due amici che tengo più stretti, che ero andata a fare i test ed ero lievemente dislessica e fortemente discalculica. Loro mi han detto che comunque non era niente, se hai queste difficoltà è normale che ti aiutino, soprattutto per la cosa della dislessia c'ero rimasta veramente male e mi han detto 'stai tranquilla'(M2).

I secondi, i fattori che ostacolano, si rilevano nello stress di immaginare cosa gli altri possano pensare di questa nuova situazione, in particolare dell'uso degli strumenti compensativi a scuola:

In terza media, avendo fatto già due anni in cui non hai usato mappe, ti dicono 'hai fatto due anni senza mappe...', saperlo in prima media avrebbe alleggerito un po' tutto (M2).

È stato positivo l'incoraggiamento da parte della famiglia o degli amici, in modo negativo lo stress iniziale, che avevo le interrogazioni programmate e dicevo 'adesso i miei compagni cosa penseranno...', è il disagio iniziale poi ci fai l'abitudine (M2).

Solo per chi viene diagnosticato nella scuola primaria la percezione di diversità rispetto agli altri non impatta, almeno in questa fase iniziale, mentre per i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado sembra molto rilevante:

Dopo che l'ho scoperto, io non mi sentivo diversa dagli altri, mi sentivo uguale identica agli altri con qualcosa in più, non mi hanno visto come una persona diversa dagli altri, mi hanno visto come la persona di prima (S2).

[Come la prendi] dipende da come sei da prima, il fatto di come reagisci. io avendolo scoperto in seconda media, è anche una cosa positiva. io ho fatto la mia brutta esperienza alle elementari, però ero più formata, e comunque sono sempre stata indipendente, rigida, ho avuto le mie crisi, ma l'ho affrontata molto maturamente. però c'è chi magari lo scopre in seconda elementare, non sa nemmeno cosa vuol dire, ci sono le battutine alle elementari, lo affronta in modo diverso da come l'ho presa io e si chiude. e dopo magari cresce, non socializza, non si fida di nessuno. Quindi come l'ho accettata io è uno dei modi migliori in cui accettarla perché ci ho messo i miei due anni, un anno e mezzo, adesso ne parlo con chi voglio, quando voglio (S6).

## **La funzione dell'intervento specialistico**

### *Riabilitazione logopedica e visuo-percettiva*

Secondo una ragazza, è importante anche spiegare ai bambini in maniera motivante la funzione della logopedia, in modo che non venga vissuta come una differenziazione dagli altri e una fatica, ma come qualcosa di positivo e divertente:

Non mandare il figlio a fare logopedia dicendo 'hai questo problema, ti miglioreranno queste cose', non dire 'andiamo a fare dei giochi, conoscere bambini', sotto forma di gioco, altrimenti una persona si sente diversa così (SS2).

Riabilitazione e diagnosi vengono viste dai ragazzi come necessarie. Asseriscono essere fondamentali sia l'una che l'altra per 'sapere cosa ho, sapere che esiste DSA e DSL' (E2). Alcuni ragazzi sperimentano la logopedia in sostituzione di alcune ore di scuola, come



una proposta finalmente adeguata alle proprie forze, nella quale possono riuscire e che ad alcuni, nel tempo, dà la percezione di cambiamento di fronte alle proprie fragilità di lettura e scrittura:

Con l'inizio dell'attività di logopedia ho capito che in me c'era qualcosa di diverso: finalmente riuscivo a fare gli esercizi e ci riuscivo. Era come una scuola tutta mia, e gli esercizi erano semplici (SS2).

Sono andato a fare degli esercizi visuoperceptivi, anche perché inizialmente non riuscivo a distinguere la destra dalla sinistra. vedevo che mi era utile e sapevo che era giusto, mi piaceva andare lì (S5).

Ho fatto le lettere e l'orientamento nello spazio (E2).

Hanno portato anche me al centro R., all'inizio avevo fatto una prova e poi andavo qualche volta, mi avevano spiegato che ci dovevo andare perché avevo dei problemi. I particolari non me li ricordo. non era brutto andarci perché saltavo scuola (M3).

Andavo al centro xxxx per il DSA, come qua, solo che è per i bambini più piccoli, e facevo dei giochi assieme a questa professoressa. Prendevo delle lezioni, facevo un po' dei giochi, e poi a volte andavo da alcuni psicologi [...] in questo modo mi sono trovato meglio (M4).

Col centro di riabilitazione ho fatto un po' di cose e mi hanno aiutato. dopo la diagnosi mi hanno accolta lì, mi facevano fare dvd per la memoria, scrivere, in corsivo, in stampatello. Non ho più problemi a scrivere, su questa ho recuperato meglio (SS1).

Da piccola facevo fatica con la A e la E, adesso invece quando leggo una A è tutto il contrario di una E cioè proprio due poli opposti. [...]io non so cosa facevo insieme alla logopedista, ma qualcosa l'ho fatto perché adesso la A e la E (M5).

Emblematica l'esperienza di una ragazza con DSA, di quarta classe di scuola Secondaria di Secondo Grado: la logopedia, svolta quando era nei primi anni della Primaria, le fa percepire un notevole miglioramento della situazione nel tempo. Quando inizia ad andare dalla logopedista si sente finalmente in "una scuola fatta per lei", con esercizi alla sua portata, che pian piano riesce a svolgere e che le danno soddisfazione. Evidenzia anzi che questa è stata la prima situazione che le ha fatto "vivere bene" il DSA. Definisce in dettaglio le strategie utilizzate, che a suo parere funzionano e la mettono a suo agio. Evidenzia la dimensione ludica, la sensazione di non fare fatica, di non sentire la pressione:

La persona che mi ha fatto capire e che me l'ha fatto vivere bene [il DSA] è stata la prima logopedista, anche attraverso il gioco, me l'ha fatto proprio vivere bene fare questi esercizi per correggere ma senza fatica, senza domande, senza pressioni (SS2).

Sono stati utilizzati il computer, giochi che sviluppano o valorizzano la memoria visiva, preparatori alla ricomposizione di parole, nei quale diventa brava proprio perché basato su una ricerca di tipo visivo, e non partendo dal suono della lettera (perciò usa un'analisi

di tipo visivo piuttosto che fonologica); ritiene che sia un'attività che aiuta molto chi è dislessico a progredire:

C'era questo gioco che appunto sviluppava che aiuta i dislessici a usare la memoria fotografica che tu ce l'hai ma devi anche imparare a usarla, non è che ti insegnano come a scuola a usarla. C'era questo gioco della frutta in cui tu dovevi caricare su una cosa, si abbassava, si girava e tu dovevi trovare le coppie. Adoravo fare quel gioco lì, mi piaceva, riuscivo a farlo in pochissimo tempo e sapevo che riuscivo a farlo in poco tempo perché ero dislessica, avevo questa memoria fotografica molto più sviluppata. E mi faceva stare bene, giocavo sempre a questo gioco perché ero diversa. Infatti ogni volta "possiamo fare il gioco della frutta?". Infatti il gioco delle parole crociate dove sono tante lettere e tu devi trovare la parola, io in quello ero fortissima. Son straveloce perché io guardo la parola, guardo tutto e il mio cervello riesce subito a trovarla in mezzo a tutte le parole grazie alla memoria fotografica, poi si faceva con le lettere, con tutte le carte coperte devi trovare le coppie. poi si inizia a fare con le lettere e le parole. quello sviluppa la memoria fotografica di dove sono le cose. io lo facevo benissimo, velocemente. Andando avanti con gli anni sono riuscita a farlo tranquillamente, perché sai già la parola che devi trovare, sai la parola com'è formata e la trovi. infatti io non trovo le parole perché la leggo, la immagino, vedo le lettere, la fotografo...se me la dicono è diverso, perché non la registro come suono di lettere ma come immagine. [...] nel disegno aiuta. specie chi disegna tanto sviluppa memoria fotografica perché devi ricordarti e riportare quello che hai visto. Io sono l'unica della mia classe che fa i figurini a mano, gli altri li ricalcano alla finestra che è sbagliatissimo perché così non impari. all'esame di maturità non si può [...] facevamo il il gioco delle lettere sparse [...] dove sono tante lettere e tu devi trovare la parola, io in quello ero fortissima [...] ero straveloce perché io guardo la parola, guardo tutto e il mio cervello riesce subito a trovarla in mezzo a tutte le parole grazie alla memoria fotografica [...] bisogna cominciare a farlo piano. aiuta molto il dislessico (SS2)

## *Il potenziamento*

### *Imparare a fare mappe e studiare*

Il lavoro presso il centro di potenziamento ha significato per molti imparare a costruire mappe cognitive o schemi e studiare. Per alcuni si è trattato di una introduzione, per altri si è trattato di rivedere il proprio metodo di studio. Spesso dicono di aver acquisito nuovi spunti e sperimentato l'efficacia, ad esempio, dell'uso delle immagini; della possibilità di costruire mappe riassuntive invece che di riassunti:

Il percorso [al centro di potenziamento] mi è servito per far le mappe con cui studio e anche come studiare, trovo nuovi modi di far le mappe tipo con i colori, le immagini, e dalle mappe poi studio per far le verifiche, e anche le mappe mi aiutano molto, facevamo sempre delle mappe e altre cose, giocavamo, oppure facevamo delle registrazioni (E1).

Ho imparato a impostare una mappa e guardando la mappa, impostare un discorso, mettere dentro le parole chiave per ricordarsi di dire una certa cosa (S7).

Mi ha aiutato tantissimo a fare gli schemi, adesso leggo e già so come impostarlo lo schema mentre all'inizio facevo molta fatica (M11).

Aiutarmi a comprendere meglio i testi (E2).

Io gli schemi non avrei mai detto di farli nel modo in cui li faccio oggi. I miei "polpettoni", adesso sono [sintetici]. poi il computer, prima non lo usavo tanto (S1).

La prima volta che ho provato a fare una mappa senza andare al centro è venuto fuori un disastro, poi al centro ho imparato varie tecniche per schematizzare il testo e poi riassumerlo in una mappa (M1).

[Mi ha aiutato] perché prima facevamo gli schemi con le parole e poi mi ha detto di cambiare e di mettere le foto, e mettere sotto la didascalia di che cos'è per avere un altro modo di studiare, e funziona abbastanza; mi ha detto cosa fare e l'ho fatto, ed è andato bene; la prima volta che abbiamo iniziato a fare le mappe, ha detto di chiedere al prof se va bene, e io sono andato il giorno dopo (S8)

Della matematica una cosa che credo di aver imparato è farsi uno schema sulle cose della matematica, che non pensavo che si facessero gli schemi sulla matematica, è una cosa che ho scoperto (M1).

I ragazzi avvertono l'importanza di lavorare sui processi di apprendimento, mettendo in discussione le proprie abitudini di studio e lavoro e scoprendosi, quindi, capaci di fare anche da soli:

Ho iniziato a fare gli incontri a vedere le mappe, come farle, fare i ragionamenti, come sottolineare, come andare incontro a una verifica, i diversi metodi di studio, io ho capito il mio metodo di studio, quello proprio di fare le mappe, e ho detto 'mi riesce molto bene'; mi ha aiutato tantissimo (S3).

Infatti alcuni intervistati parlano di metodo di studio, ossia di tutte quelle strategie variegata e flessibile che ognuno usa e adatta in maniera personale:

Vengo qui per trovare il mio metodo di studio (E2).

In alcuni casi si citano altre acquisizioni specifiche, in particolare l'uso di tecnologia compensativa:

Mi posso anche compensare con gli oggetti tecnologici, che non mi posso far problemi, mi hanno insegnato tanti trucchetti, come fare tante cose, ho provato anche a registrare la lezione la mattina che io non son per niente brava e poi riascoltarmela a casa. (M7)

Mi avete aiutato a usare di più il computer, a trovare nuovi metodi nei testi o Leggi me, mi sta aiutando in questi giorni (M6).

Vengo qui per essere più informata sul computer, a usare i "tasti magici" al computer (E2).

## *Sentirsi sostenuti*

Nell'ambito dei percorsi di potenziamento, i ragazzi hanno percepito di ricevere innanzitutto un sostegno e di essere condotti a riscoprire e utilizzare le proprie potenzialità, sentendosi in grado di provare da soli:

Mi avete dato un punto d'appoggio quando ero persa, mi avete aiutato a capire le mie capacità, come potevo auto compensarmi e infatti adesso sono autonoma [...] qui mi avete aiutato tantissimo a sfruttare le mie capacità logiche, ad essere precisa per le mappe, a usare il computer (S6)

È stato utile anche nel dire da quest'anno storia provo a farla da sola, fino a un certo punto ci sono riuscita e poi non più però anche solo l'iniziativa di dire provo a farla da sola prima non mi sarebbe venuta (M10).

Quando ho iniziato a prendere gli aiuti ho scoperto che non sono solo, e ho delle persone che fanno del loro meglio per aiutarmi, e anche io devo fare del mio meglio per aiutare me stesso (M4).

Per alcuni si tratta di un riconoscimento personale e di un incoraggiamento di fronte alle fatiche nell'apprendimento, che viene effettuato non solo a parole, ma attraverso l'esperienza che vivono; questa li porta a capire di poter riuscire, o comunque di poter trovare uno spazio dove ridurre il disagio che sperimentano quotidianamente a scuola o nello studio a casa:

Ho imparato a non arrendermi ma trovare il modo, non farmela a piedi ma trovare un autobus (M5).

Servirebbe un "digestive" che ti fa passare il mal di stomaco. Io ho avuto TFN, non ho avuto altro, ti si danno consigli, del lasciare perdere, che non sei diversa dagli altri (M8).

Comunque la dislessia, l'ortografia [la disortografia] o cose del genere non si riusciranno bene a capire fino in fondo perché le persone che la provano all'inizio hanno paura della dislessia, alcune persone, non qui ma amici, ogni tanto ti guardano in modo diverso, invece le persone che ti aiutano lo vedono in un modo ancora diverso perché la dislessia si vede in tantissimi modi, cioè non c'è un solo modo per vederlo (M6).

Cambia l'atteggiamento dei ragazzi: diminuisce la loro paura di sbagliare e di vivere il DSA come una condanna, percepiscono che i propri tentativi di cambiamento e miglioramento sono accompagnati concretamente da indicazioni utili:

Ho imparato anche a intervenire [a scuola] e a non avere paura a dire le cose, anche se sbagliate (M11).

Facendo questo percorso qua, imparavo cose che potevano essermi utili a cambiare. Qui per esempio ho imparato come fare bene gli schemi (M12).

### *Capire meglio il proprio modo di funzionare*

Rispetto al percorso di logopedia e potenziamento svolti, spesso i ragazzi intervistati non parlano di interventi o miglioramenti “tecnici” nella dimensione delle prestazioni specifiche relative al DSA, ma del fatto che tali percorsi hanno contribuito a sostenere una miglior comprensione e rappresentazione del DSA. Utilizzando computer e mappe, scoprono di poter funzionare, anche se in maniera diversa, sembrano capire il DSA e le proprie potenzialità ‘per differenza’ rispetto a prima:

Quando iniziato a usare mappe e computer ho visto che potevo funzionare meglio c'era differenza mi ha fatto capire cos'era dislessia e discalculia. [...] ho iniziato capire da sola vedendo come reagisco io anche in persona, vedendo i miei diritti, vedendo un po' tutto (S1).

Mi hanno aiutato aiutandomi a fare certe cose, a vedere come si sente un bambino grande dislessico. si sente uguale a me, però essendo più grande un pochino non dico ansioso, ma triste. essere in prima superiore [a iniziare le mappe e il computer] secondo me è terribile (E2).

### *Sviluppare autonomia*

I percorsi di potenziamento extrascolastico sembrano dare loro lo spunto e la sicurezza, oltre che gli strumenti e la percezione di autoefficacia, per riuscire da soli, in particolare nei compiti a casa:

Se uno studia da solo vuol dire che sta crescendo e sta diventando più autonomo, e vuol dire che la sua difficoltà è di meno, però sempre ce l'ha. anche studiare da sola è una grande fatica però ho capito che serve (E2).

Una volta che ho iniziato TFN son diventata autonoma, a metà terza ho iniziato a fare tutto da sola, mappe, studiare, i compiti a starci dietro da sola e l'esame di terza l'ho preparato tutto da sola. piano piano ho iniziato a dire a mia mamma 'non ti preoccupare, sei occupata faccio io', mi metto lì io semmai gliele faccio correggere, oppure andavo direttamente dall'insegnante a far vedere le mappe e dicevo se va bene e se la porto all'interrogazione, piano piano son riuscita a far le cose da sola. La cosa che mi è piaciuta tantissimo è soprattutto l'autonomia, perché i miei fratelli hanno fatto tutti gli esami con mia mamma tutti, e poi si sono liberati della mamma in terza superiore; io invece l'autonomia l'ho acquisita subito infatti me ne vanto sempre, dico che io son cresciuta autonomamente (S3).

Una cosa che a me è piaciuta tantissimo anche questa cosa di aver sotto controllo tutto, di non aver sempre la mamma che dice 'fai questo', anche se è lì che ogni tanto ti dice 'li hai fatti i compiti?', te lo ricorda ma tu sai di averli già fatti e sei in pace con te stessa. Quando io torno a casa con un brutto voto la cosa non è lo viene a scoprire mia madre e si arrabbia e devo stare lì con lei fino alle tre di notte, adesso ristudio sta materia, mi ripropongo, mi rifaccio gli schemi se erano sbagliati, studio meglio, approfondisco un po', [è un problema mio] infatti l'altro ieri parlavamo della paura che ha avuto mio fratello di dire le

materie insufficienti, fino alla quarta superiore una volta che io a metà terza media [ho superato] arrivavo a casa e glielo dicevo, e lei 'recuperalo' però poi me lo recuperavo io alla fine, tornavo a casa 'guarda mamma che l'ho recuperato' e 'brava (S3).

### *Confrontarsi con gli altri*

Il lavoro di potenziamento e i gruppi di confronto sono occasioni importanti di relazione e confronto con i pari, anche sul tema stesso del DSA. Si rimanda per approfondimento al tema "Le relazioni con compagni e amici".

La frequenza di centri di potenziamento e logopedia può costituire però anche un elemento di diversificazione, vissuta come discriminazione dagli altri. Un ragazzo intervistato evidenzia, infatti, la propria sensazione di diversità nell'aver dovuto attraversare esperienze diverse che altri non hanno compiuto (la logopedia, il centro di potenziamento); percepisce tale forzata diversità anche nell'uso di supporti diversi, come le interrogazioni programmate e gli schemi:

[Siamo diversi nel] fatto che abbiamo dovuto fare delle cose diverse, è già una cosa diversa. Nessuno senza problemi gli è venuto in mente di andare a fare esercizi, e anche gli schemi a scuola e le interrogazioni programmate, e anche loro devono venir qua. (S9).

Sembra di poter dire che sono queste esperienze che rendono diversi, più che il percepire una diversità relativa alle proprie caratteristiche. Andare in un posto cui possono accedere solo studenti con DSA genera un'esperienza diversa, che rende diversi, così come l'uso di strumenti compensativi o di interrogazioni programmata.

### **Cosa cambia dopo la diagnosi**

A distanza di tempo dalla diagnosi, molti ragazzi si raccontano come molto migliorati. Raccontano di essersi abituati alla situazione, evidenziando i miglioramenti che attribuiscono esplicitamente alla riabilitazione e, implicitamente, a un'età più matura che consente loro di gestire meglio anche alcune emozioni negative.

Scoprire il DSA, poter accedere alla riabilitazione e ai giusti strumenti per compensare le fatiche specifiche, scoprendo di avere diritto ai 'gadget magici' come qualsiasi altro 'supereroe' (S7), fa scoprire le proprie potenzialità. Alcuni iniziano a sperimentare di

poter 'gareggiare' alla pari o addirittura in maniera superiore agli altri, come nella metafora del bravo pilota (E1):

Dopo aver scoperto le tue difficoltà e con i giusti strumenti e misure dispensative, salta fuori che sei di più, più di qualcun altro e riesci anche ad andare in discesa rispetto a chi è in piano come tutti. Gli strumenti compensativi di base dovrebbero farti andare alla pari con gli altri, e quindi camminare piano come tutti, però se tu magari sei più intelligente di altri già di base, sei a un livello in più, con gli strumenti compensativi riesci ad andare in discesa, nel senso che fai ancora meno fatica degli altri (S7).

Alle elementari non mi faceva tanta differenza perché quello che fai alle elementari sono cose abbastanza semplici, ma alle medie si sente la differenza, inizi a fare cose più complicate; perciò avendo questi strumenti compensativi riesci a stare al passo con gli altri (S7).

Se il vuoto è riempito sei uguale. se tu hai voglia e sai perché lo fai, puoi anche battere, andare anche al di sopra. puoi essere come le altre persone, sei come le altre persone però ti vedono diverso. solo che se cominci ad aver gli stessi voti e ad averli più alti, capiscono che non è quello. Non è che perché discalculico, disgrafico, che prendi voti più bassi, ma anche essendo discalculico puoi prendere voti più alti e non è per quello, cioè non è un ostacolo per può farti non prendere voti alti (M12).

La comprensione di ciascun ragazzo rispetto al proprio DSA, trovare la propria chiave di lettura utile per uno scatto in avanti, però, può arrivare anche molto tempo dopo dalla diagnosi:

Sinceramente, quando ho scoperto che ero discalculica, studiavo perché ero forzata a studiare, perché dovevo, non perché avevo capito; quest'anno [in terza media] ho capito, lo faccio con un motivo, con uno scopo, perciò lo scopo l'ho trovato adesso, non nel momento in cui hai saputo della discalculia (M12).

Ci ho messo un po' ad accettarlo, l'ho accettata. Ora non è un problema, se uno non lo capisce, se uno non vuole capirlo, io vado di conseguenza, se hai voglia di parlarmi ti dico come è successo, se non vuoi capirlo e sfotti, a me non frega niente, ti asfalto, non è un problema. Non c'è la via di mezzo. Il fatto che io sia così tanto sicura, ne possa parlare tranquillamente e ho una base per poterne parlare non ho bisogno del momento di stacco perché io mi sento tranquillissima anche quando a scuola devo alzare la mano e dire anche davanti ai prof (S6).

### *Motivazione e voglia di riuscire*

Una volta scoperto il DSA e apprestati gli adeguati supporti, molti ragazzi si scoprono capaci e desiderosi di imparare, traendo soddisfazione anche dai risultati scolastici:

Credo di essere una persona che se le cose gli piacciono o no [cambia]... le faccio lo stesso, però con un atteggiamento diverso: se una cosa mi piace ci vado più volentieri, di solito vado

a scuola camminando più lentamente, se c'è la verifica di storia e di geometria cammino più veloce [perché mi interessano] (M1).

Studio un sacco, per fare tutto giusto (E2).

Faccio tante cose, alcune le faccio con mio padre: faccio scherma, sci, mi piace la storia come la seconda guerra mondiale e le scienze. Mi piace ascoltare, imparare delle cose, qualche volta mi piace studiare o far lavori a scuola, qualche volta preferirei non farli, li devo fare quindi li faccio (E1).

Se mi prendo un voto brutto mi dico non è che non ce la puoi fare, è già tanto che lo prendo, ma me lo recupererò con le verifiche e le interrogazioni (M7).

Nel momento in cui si ha la diagnosi e la scuola si attiva, impegnandosi a offrire ai ragazzi delle diverse possibilità, anch'essi rispondono con altrettanto impegno:

Il prof di matematica mi dà ripetizioni, ad esempio in matematica mi ha spiegato i monomi e i polinomi, che non avevo capito; mi porta fuori [della classe] durante religione, che io non faccio, e mi aiuta a capirli: è veramente bravo e non si fa problemi, tu un argomento glielo puoi chiedere dieci volte, non si arrabbia, te lo spiega sempre con calma. A volte ha fatto anche uno schema alla lavagna perché non riuscivo a capire. I polinomi non li ho capiti, ma lui ci ha provato a farmeli capire, in tutti i modi, ed è una cosa che apprezzo molto e che ricambio: alle sue lezioni sto molto attento, evito di parlare, mi concentro. Più impegno da parte dei prof, più impegno da parte [mia]...è come se io li premiassi col mio impegno, anche se alla fine non è così, non li sto premiando, mi sto dando una mano. In spagnolo lui non si è impegnato e tu non ti sei impegnato, ed io ancora sbaglio, mi chiudo, è psicologico. (M1).

Cerco di essere il più responsabile possibile, se c'è una consegna e qualcosa non la rispetta per me è una cosa sconvolgente, io non sono nata brava, così mi esercito a far schizzi anche in treno (SS2).

*“Non è una malattia, non passa del tutto, ma può migliorare”*

Gli intervistati sottolineano comunque la presenza permanente, anche a distanza di anni, della dislessia e del DSA in sottofondo: per quanto attenuata essa non scompare:

Adesso leggo anche a casa dei libri che mi piacciono sul soprannaturale, sempre su quei temi lì e ci metto un po' di mesi, anche un anno. Ho comprato un libro nel 2014 e l'ho finito nel 2017 (S2).

Son ancora ancora dislessica discalculica, fatico a farti il calcolo velocemente, non faccio più sono gli errori di ortografia, me ne accorgo subito; disortografia non ce l'ho più, ma già da un po' di tempo. ancora sono dislessica, discalculica. non ho più problemi a scrivere, col centro di riabilitazione ho fatto un po' di cose e mi hanno aiutato (SS1).

Le medie sono andate bene. molto meglio delle elementari. Perché comunque si migliora grazie alla logopedia, ero anche più grande, e riuscivo a vederlo (SS2).



Se vuoi proprio proprio leggere perfettamente, devi proprio leggere tanto ed esercitarti. Si supera, però non è che va via, la dislessia. Ce l'hai sempre. Però hai trovato una strategia per migliorare (M4).

Dopo la riabilitazione [sono migliorata], ero più veloce in tutto, perché poi mi avevano dato un esercizio da fare a casa e adesso non mi ricordo come si chiamano, le sagome per la lettura, adesso leggo praticamente come una persona normale (S1).

Non è che si può...guarire, cioè non è una malattia, non passa del tutto, però migliorare sì (S1).

## Il DSA, come superarlo: strategie e strumenti

Figura 16: Mappa dei sottotemi “Il DSA, come superarlo: strategie e strumenti”



Come abbiamo già notato, la percezione del DSA da parte dei ragazzi è descritta in termini di difficoltà e caratteristiche specifiche, ma si connette anche alla possibilità di superarlo, grazie all'attivazione di una dimensione strategica nei confronti dei compiti di apprendimento, oppure facendo riferimento a relazioni di aiuto. Perché questo superamento avvenga, i ragazzi stessi mettono in evidenza come sia fondamentale una rappresentazione personale in cui si comprenda l'utilità di accettare aiuto, sia a livello di supporto relazionale, sia rispetto alle strategie utili.

Se non l'affronti e fai tutto come una persona non DSA, lì sì che può diventare una difficoltà, perché sei svantaggiato, invece se la affronti nel modo giusto diventa una cosa più normale (E1).

Il DSA è qualcosa che può cambiare la vita, ma non ti cambia la vita perché basandosi sui giusti allenamenti puoi superare questo ostacolo, tutti ti possono aiutare, anche chi non conosci se non ti fai un pensiero negativo sul mondo altrimenti diventa il tuo inferno vivente: se tu hai una cosa, la prendi in positivo, la usi in positivo e la vedi bene, la vita ti sorride. se non ti piace, la utilizzi male, non capisci come si utilizza, non riesci più a utilizzarla bene, perciò non ti può aiutare (S2).

Lo puoi superare, con gli aiuti che ti danno i prof, che ti da la famiglia e dopo un po' che ci fai la mano...cioè io alcune volte mi dimentico che sono DSA e quindi vado avanti, non ci penso. Quando uso la calcolatrice, la chiedo anche ai miei compagni perché a volte me la dimentico e i miei compagni non mi dicono niente, per la prof è tutto normale, per me è tutto normale, per i miei compagni è tutto normale...che non lo devo vedere come un ostacolo ma come una cosa positiva e basta (S2).

A usare le mappe è come se non avessimo problemi (M3).

Si può fare qualcosa per in un qualche modo migliorare questa difficoltà (M2).

I compiti non è che siano tanto difficili ultimamente, le percepisco meno e loro mi aiutano, quasi come non averle (M1).

Il DSA non è un problema, si può risolvere, si può compensare con altri strumenti che i tuoi compagni non possono avere, che può essere vantaggioso in alcuni momenti, giornate, luoghi, sei anche un po' sfortunato ma in pochissime occasioni, tipo quando parlano troppo di grammatica e te non ci capisci, vai in confusione, matematica troppi numeri, espressioni, geometria angoli, rette, così ti vanno tutti insieme, può essere anche una sfortuna perché lì non capisci molto bene però se è una prof brava, che spiega bene che si interessa un po' a te per quello che sei, allora ce la puoi fare, perché ti aiuta, ti dà una mano, ti compensa con le tabelle che ti dà lei e poi se hai anche un prof brava di sostegno lì che ti spiega che ti legge, è molto brava (M7).

È una cosa che si può gestire da soli, lavorando semplicemente un pochino rispetto agli altri di più, senza preoccuparsi, senza aver paura perché comunque la gente ti viene sempre incontro, nel senso che è una piccola difficoltà che hai, che non hai bisogno comunque di piangere [come la mia amica] (S3).

Una ragazza sottolinea però che il DSA non è automaticamente superabile con gli strumenti compensativi, come spesso chi non vive la condizione di DSA sembra pensare. Oltre a ricevere una comprensione più profonda e personalizzata di cosa significhi il DSA per chi lo vive, ciò che serve è il tempo: tempo per capire, tempo per adattarsi alla nuova condizione, tempo per apprendere a scegliere e utilizzare adeguatamente le modalità strategiche e compensative opportune, ma anche tempo per seguire ragionamenti “lunghi e faticosi”.

[Chi non è DSA] non può capire veramente. Quasi nessuno capisce che è un ragionamento più lento e faticoso, quasi tutti pensano "fai le mappe e sei a posto", lo pensano come fosse un automatismo. pensano 'tu sei l'eccezione alla regola', perché non è normale che tu abbia gli schemi in confronto agli altri. perciò Già lì devo accettare il fatto che tu pensi che sono una cosa 'a parte'. poi dopo è come se ti dicessero 'ti ho dato gli schemi, ti ho dato una mappa, che cosa vuoi in più dalla vita'? Per loro è un automatismo, il fatto di avere qualcosa in più di diritto, non è una cosa che ci compensa ma è una cosa in più. Non capiscono il passaggio, per loro è un ragionamento finito [...] chi ha un DSA ha bisogno di tempo. I professori, alcuni genitori, l'unico pensiero che hanno è "vai basta, parti", non capiscono che abbiamo bisogno di tempo per adattarci, per capire cosa stiamo facendo veramente, quello che io ho fatto in questi due tre anni che vengo qui, alcuni ragazzi non sanno nemmeno cos'è Talenti fra le nuvole, quello che io ci ho messo un anno, loro lo faranno in cinque. Ma quei cinque che gli servono non gli saranno mai dati, e quindi magari cresceranno con qualcosa che gli manca, arriveranno in quinta superiore e non sapranno fare uno schema completo, banalmente. Non ci danno il tempo di cui abbiamo bisogno, se un ragazzo più traumatizzato ha bisogno di più tempo o più tranquillità, sembra quasi che sia colpa sua. Non tengono il fattore tempo (S6).

Il DSA viene descritto perciò come una difficoltà non stabilizzata, né oggettiva, fissa, per la quale l'intera responsabilità viene vista nel soggetto; il DSA è un ostacolo flessibile, riducibile, a seconda del lavoro svolto dal contesto e della disponibilità del soggetto per accettare e interagire con eventuali facilitazioni.

Per i ragazzi è fondamentale che alla diagnosi seguano indicazioni circa la possibilità di essere supportati adeguatamente, tramite strumenti e modalità di intervento concreti, che possano metterli in condizione di esprimere le proprie potenzialità al pari dei compagni.

Se si è aiutati è più facile, non è più facile, è lo stesso livello: non è essere aiutati, è avere degli aiuti, delle cose per non cadere, ti sostengono, puoi arrivare allo stesso livello degli altri, non sei a livello basso ma a livello alto, avendo un quoziente di intelligenza più alto, siamo anche facilitati però... [questi sostegni sono necessari] (S1).

Per chi scopre il DSA è importante: mandarlo da persone che possono aiutarlo a usare i suoi strumenti compensativi, fargli fare una diagnosi che conferma le sue difficoltà, cercare di parlare con i prof, aiutarlo, non lasciarlo mai solo (SS1).

Per molti ragazzi le difficoltà sperimentate, soprattutto nella scuola primaria, prima dell'individuazione diagnostica del DSA sembrano ridursi grazie a strategie e strumenti di facile uso. Calcolatrice, formulari, mappe e schemi, da avere a disposizione anche per le verifiche, computer e registratori fanno sperimentare situazioni che riducono le barriere. Allora, l'esperienza diventa, a volte, "come se non avessimo problemi" (M3). Dopo l'inserimento dei primi interventi e strumenti, i ragazzi percepiscono di farcela, e iniziano a personalizzare progressivamente le proprie strategie.

Poi [dopo la diagnosi] ho iniziato a usare gli strumenti, mi sono proprio inserita nella dislessia, però faccio fatica comunque, lo strumento lo uso e ci sto bene ed è una cosa che mi aiuta (S3).

Non so fare i calcoli ma ho dei trucchi, coi giusti strumenti e metodi, le mappe sintetiche, il computer e la calcolatrice, per la difficoltà a memorizzare le formule, i formulari. Questo anche se negli schemi delle verifiche non deve essere messo tutto, e vanno fatti verificare in precedenza ai professori (S2).

Ho la calcolatrice, verifiche mi tolgono qualche esercizio, qualche volta mi faccio delle mappe per studiare (S7).

Uso penna-registratore, il computer, mappe durante le interrogazioni e verifiche, fatta a casa da me o con la tutor (SS1).

Dopo la diagnosi a scuola ho potuto usare alcune cose, la tavola pitagorica; vorrei la possibilità di usare le cose (M4).

Ho difficoltà nel memorizzare, una volta sottolineato nel tenere il filo del discorso. A usare le mappe è come se non avessimo problemi (M3).

sono sostegni fondamentali e sono il computer e le mappe (S1).

Da lì migliori piano piano, trovi gli strumenti, il modo tuo per fare le cose, sottolinearlo, ripeterlo a voce farsi i disegni per ogni cosa, il colore e vai così (SS2).

Al centro ho imparato le strategie per fare le mappe e studiare, che poi ognuno modella (S3).

Si rileva quindi quanto sia importante creare una situazione che dia sicurezza e consenta di iniziare a riuscire in qualcosa, per poi perfezionare e personalizzare il metodo.

## **Gli strumenti compensativi: effetti della mancata "disclosure"**

Quando si utilizzano strumenti compensativi, quali computer e calcolatrice, o accorgimenti come interrogazioni programmate, spesso i compagni fanno domande. Si nota perciò come l'uso di interventi di supporto e compensazione porta al coinvolgimento del confronto con gli altri, così emerge molto spesso la fatica degli studenti con DSA di accettare l'utilizzo di strumenti e differenziazioni per paura di cosa

gli altri possano pensare, di parlarne con gli altri, per timore di non essere compresi, per vergogna. Osserviamo perciò che la dimensione tecnica, strumentale, operativa, ha un'esplicita connessione all'altra grande tematica, che è quella del "parlare di DSA", dimensione ritenuta altrettanto fondamentale, ma faticosa da affrontare.

Quando per la prima volta ho portato uno schema, ho avuto una interrogazione programmata, mi sono sentita...c'erano tutti i miei compagni che non capivano, anche io non avrei capito, arriva questa che ha fatto tre anni, non aveva schemi, non aveva interrogazioni programmate, e adesso tutto d'un botto usa schemi e interrogazioni programmate, mi sono dovuta stabilizzare anche io su questa cosa; poi mi sono cominciata a sentire più a mio agio perché c'è stato anche un altro mio amico che l'ha scoperto in terza media, non ero più l'unica (M2).

In prima media non avevo detto subito che ero dislessica. Andando avanti nel tempo compagni e professori lo avevano scoperto. Io usavo molto meno il computer poi quando ho scoperto che era una possibilità in più, potevo portare meno libri lo portavo più spesso (S2).

Con gli amici e i compagni scuola delle superiori io non l'ho detto subito, ma dopo pochi giorni è venuto fuori che avevo un'interrogazione programmata. Io lì per lì ho negato tutto, che la prof si era sbagliata. Poi dopo qualche giorno, solo con gli amici più stretti, quando mi sono sentito pronto, è capitato il discorso e ho voluto dirglielo per spiegare la motivazione dell'interrogazione programmata. È bastato parlarne una volta, e dopo non se n'è più parlato (S9).

Alcuni compagni mi chiedono perché uso la calcolatrice durante le interrogazioni; alcuni mi guardano strano, altri invece lo sanno, ormai ci si sono abituati, tanto loro se ne fregano se sono indietro o no, perché loro pensano solo a loro [stessi] e non a me (M11).

Spesso i compagni di classe avvertono un senso di ingiustizia nei confronti del ragazzo dislessico, che ritengono consegua buoni voti grazie all'uso di di strumenti diversificati, come mappe e computer durante le verifiche, facilitandolo in maniera eccessiva. Questo perché i compagni, non conoscendo le caratteristiche del DSA, non sanno che adeguate modalità di compensazione semplicemente compensano e riducono una barriera di tipo tecnico, non concettuale. I ragazzi con DSA stessi, infatti, si rendono conto che un utilizzo improprio di questi strumenti, come spesso segnalato dai professori -che impediscono l'uso di schemi troppo "ricchi" di informazioni- non può effettivamente favorirli. I ragazzi intervistati comprendono e in parte condividono, talvolta, le paure dei compagni, pur trovandosi spesso in difficoltà nel risolvere la questione, se non evitando l'uso dei compensativi che sarebbero loro consentiti, pur di non generare conflittualità e pregiudizi nei propri confronti.

Negli anni passati delle persone mi prendevano in giro, o meglio non erano molto d'accordo, sul fatto che io potessi usare gli schemi o calcolatrice (S7).

Ho sentito dire da alcune persone 'non è giusto che [i dislessici] usino gli schemi'. Io ero seduta al banco e c'era questa ragazza che parlava, lei non mi ha vista ma io gliel'ho sentito dire (S1).

Una volta avevo preso 10 nella verifica di arte e una mia compagna sette e mezzo, allora lei ha detto "non vale tu avevi gli schemi..." e io, comunque non li ho usati e se anche fosse...e lei si è arrabbiata (M5).

Alcuni compagni non capiscono e dicono "hai preso 7 perché avevi le mappe" io non rispondo (M3).

La mia amica ha preso 6 1/2 in algebra; io invece 8; e mi ha detto 'è perché avevi la calcolatrice'. E invece no, non è vero e ci sono rimasta male (M11).

Questa amica si era arrabbiata: lei è una di quelle che legge la lezione e se la ricorda, quando ha visto che io e il mio amico [con DSA anche lui] arrivati in terza iniziavamo, [dopo due anni di insufficienze], a prendere le prime sufficienze in inglese, subito è andata a dire 'grazie al c...avete le verifiche semplificate'. Io e il mio amico eravamo lì che 'dai trattieniti, non andare a picchiarla...'. Ha avuto un atteggiamento che mi ha dato molto fastidio, mi conosci da tanto, sai che ho delle difficoltà, che vuoi da me...lei, la lezione, la legge e la sa; io non ho questo dono, questa capacità (M2).

Quando io ho detto ai miei compagni, una mia compagna resta sull'idea che i DSA usano gli schemi per aiutarsi e quindi non è valido che io lo uso, ormai ci ho fatto l'abitudine e posso sopportarlo. Altri compagni stanno zitti perché sanno che anche se uso gli schemi studio lo stesso e sanno che non sono gli schemi che mi aiutano, ma lo studio (M11).

Il disagio dei ragazzi dislessici nasce dunque dalla rappresentazione che i compagni hanno dei supporti compensativi come facilitanti del lavoro nel raggiungere un livello "superiore", situazione che cercano di spiegare facendo riferimento alla difficoltà negli aspetti di recupero mnemonico. Infatti, il vantaggio che i compagni attribuiscono loro viene inizialmente riconosciuto anche dal ragazzo con DSA, che si trova in difficoltà rispetto all'utilizzo di mappe e strumenti compensativi, che cerca di non consultare eccessivamente. Successivamente, sapendo utilizzare meglio le mappe, ma soprattutto riconoscendo che esse lo mettono al pari degli altri togliendo esclusivamente la difficoltà di memoria, il loro utilizzo diviene più efficace. Nel momento della verifica alcuni di loro dichiarano di avere come obiettivo e come indicazione quello di non farne un uso eccessivo, non intaccando eccessivamente la fiducia dei compagni, ma soprattutto guadagnandone un riconoscimento maggiore nel voto

Mi sento a volte più a disagio perché c'è uno o due miei compagni che qualche volta se prendo bene nelle verifiche perché magari ho davanti uno schema se non riesco perfettamente a ricordarmelo e prendo un voto alto (è successo dopo la prima verifica, in cui la maestra non l'aveva spiegato) dicono 'ok sarà che sei dislessico, noi siamo in media e tu sei superiore'. grazie alle mappe io sono superiore, ci sarebbe una media in confronto io sarei un po' più basso perché fatico a ricordare le cose, e loro dicono che visto che ho le mappe sono

molto più alto di loro. ti dà un vantaggio, alle prime volte gli avrei anche dato ragione perché non sapevo bene come utilizzarle e le guardavo per ogni cosa; adesso che anche ho capito no, non hanno più ragione perché non lo faccio più, non lo devo riguardare ogni volta, se proprio non riesco a ricordare oppure ci sono cose che non mi rimangono in mente, posso guardare; anzi tante volte ho preso voti bassissimi perché non sapevo bene come utilizzare le mappe. potendo guardare è come se un altro non avesse le mappe se io guardo sono pari a un altro che non guarda le mappe. nel momento della verifica nel caso non mi ricordo una cosa non posso fare che ogni volta giro se proprio non me la ricordo o lascio stare e passo alla prossima oppure se c'è una cosa che non mi rimane in mente però non riesco a farla, posso guardare (E1).

Mi dà fastidio che dicano cose che non sono vere, come che per me è tutto semplificato. 'Guarda che gli esercizi sono della stessa difficoltà dei tuoi, sono solo un po' meno, e mi danno una valutazione diversa dalla tua, non devi lamentarti' vorrei dire. Loro mi guardano con uno sguardo schifato, che vuol dire 'tanto lo sappiamo tutti che non è vero', per esempio qualche settimana fa una mia compagna si è lamentata perché ci sono troppe 'programmate', 'eh ci son troppe programmate'. Io di fianco a lei le faccio 'guarda, non ho scelto io di essere dislessica, tesoro, se vuoi ti dono la mia dislessia con tutto il piacere'. Lei è rimasta muta, ha abbassato la testa. Poi il giorno dopo lo ha ridetto, l'ho guardata come per dire 'ma sei scema o cosa?', lei mi ha visto 'ah ok' e ha abbassato la testa (S4).

I compagni mi chiedono perché uso la calcolatrice, me lo chiedono sempre. Solo pochi non mi hanno preso in giro: io mi vergogno un po' perché magari non lo sanno e pensano che sia una ragazza un po' indietro ora non mi vergogno più, si son abituati, non gli ho spiegato niente, loro se ne fregano se sono indietro o no, perché loro pensano solo a loro e non a me (M11).

Vengono evidenziate invece altre situazioni dove i compagni non creano problemi o non hanno pregiudizi rispetto all'uso di strumenti utili, specie quando questi sono estesi a tutta la classe:

I compagni di classe non dicono niente rispetto al DSA e rispetto alle mappe, perché le possono usare anche gli altri; alcuni compagni vengono vicino a me o chi ha le mappe, prima o durante il compito o l'interrogazione, per guardarle; io glielo faccio fare, anche i miei tre compagni dislessici, anche i professori consentono (S8).

Non me l'hanno mai fatto pesare i miei compagni, anche il fatto che avessi lo schema sul banco non gliene è mai importato niente a nessuno. Coi miei compagni non mi sono mai sentita in colpa di avere lo schema (S6).

Alle elementari avevano qualcuno DSA quindi mi hanno visto usare gli schemi sul banco e hanno capito (M8).

Alle medie, appena ho iniziato a usare il computer alla prima verifica, i compagni mi chiedono il perché e io glielo spiego. Per fortuna i [nuovi] compagni avevano già alla scuola primaria un'altra compagna dislessica perciò sanno cosa sia la dislessia e non si creano i problemi che avevo avuto alle elementari. Anche altri compagni di scuola, non della mia classe, siccome c'era una prova parallela per tutte le prime, me l'hanno chiesto, e io ero felice perché me lo chiedevano (M6).

Quando l'insegnante mi ha restituito il Pdp la mia compagna di banco lo ha visto e mi ha chiesto di vederlo: io ho detto "Va bene, sono un libro aperto" (S4).



L'uso degli strumenti compensativi viene perciò ritenuto difficoltoso in quanto crea imbarazzo, ritenendo che debba essere spiegato e giustificato ai compagni i motivi del loro utilizzo: per questo motivo molti studenti con DSA evitano di usarli.

Il computer, assieme alla calcolatrice, sono spesso gli strumenti concreti più evidenti dell'applicazione delle misure compensative, e divengono perciò oggetti rappresentativi di questo disagio.

L'anno scorso il prof di matematica mi aveva detto che potevo usare la calcolatrice, lui me l'ha data e io la nascondevo per non farla vedere agli altri perché comunque poi ti vengono a chiedere 'perché l'hai usata?', non me la sentivo, non avevo il coraggio di dirlo perché ero abbastanza sicura che non avrebbero capito, una compagna mi aveva chiesto perché, non mi ricordo che le ho detto ma non glielo avevo detto. Io ho paura di parlarne, perciò preferisco non usarla (M10).

I compagni che mi chiedono perché uso la calcolatrice durante le interrogazioni, alcuni mi guardano strano e altri invece lo sanno ormai ci si sono abituati loro se ne fregano se sono indietro o no, perché loro pensano solo a loro e non a me (M11).

La prof, stavo passando [tra i banchi] e faccio 'prof' e tutti stanno zitti; 'prof, ma questo schema lo posso usare?' e tutti 'ma come tu puoi usare gli schemi?' e lei fa 'si si va bene lo può portare all'esame anche con il PDP' e tutti fanno 'ma come, ma perché lei?' e la prof 'ma perché lei può'; alcuni tipo si sono lamentati e fanno 'e ma tanto tu così prenderai 10, non c'è bisogno di memorizzare le cose e di studiarle, perché tanto tu c'hai quello e poi però sono stati zitti, perché se no li picchiavo, però in realtà non è vero, perché anche io faccio difficoltà e quindi questa cosa mi ha fatto arrabbiare' (M11).

Una cosa che mi metteva molto in soggezione era appunto portare l'Ipad perché era qualcosa in più degli altri, ero l'unica stavano lì a guardare e c'era chi diceva 'è ingiusto, anche io allora lo porto', le verifiche semplificate c'è sempre questo discorso, se è semplificata prende nove se non lo è prende 5 e c'erano gli altri che un po' contestavano, che poi con la terza media alla fine no, però ci son sempre questi ragionamenti e a me mi mettevano molto in soggezione nel senso che....per portare l'Ipad ci ho messo due mesi prima di chiedere a un insegnante. È andata mia mamma di persona perché io non ce la facevo (S3).

Molti li ignoravo poi c'erano delle volte che mi arrabbiavo e glielo dicevo chiaro, li insultavo un po', 'guarda che se c'ho l'Ipad è perché ce ne ho bisogno, non ce la farei senza le verifiche semplificate come vedi prendo cinque, l'ho spiegato però loro se ci son delle volte che gli dicono DSA ti dicono certificazione inutile, che è una cosa che non esiste. C'era chi magari prendeva le mie difese, arrivava l'interrogazione a sorpresa e quello saltava su e faceva 'sì prof però lei è dislessica e dovrebbe avere.' [oppure] si estrae viene fuori il mio numero, uno salta su, 'prof è dislessica dovrebbe avere l'interrogazione programmata'; magari invece qualcuno si chiedeva perché lei c'ha questo e allora dovevo stare un po' a spiegare. quindi i prof ovviamente non è che fanno 'vabbè' dicono 'ok la programmiamo', è ovvio, se te lo dicono i compagni non puoi mica far niente, se lo dicevo io magari dicevano 'beh ti interrogo' (S3).

Spesso episodi come quelli narrati, rispetto alla difficoltà di parlare con i compagni, e di non avere un insegnante che giustifichi in maniera adeguata ai compagni l'uso di tali misure, rimane impresso nella memoria emotiva dei ragazzi come un "evento critico" peculiare, e determina poi un atteggiamento che il ragazzo adotta successivamente di fronte a tutti gli aspetti di differenziazione.

Ci sono però situazioni riferite da ragazzi che, dopo aver sperimentato la condivisione del DSA con altri (*disclosure*), magari alle elementari o alla Secondaria di Primo Grado, iniziano il nuovo grado di scolarità in maniera nettamente diversa, con una sicurezza diversa e con la volontà di spiegare da subito a compagni e insegnanti del proprio DSA.

Nella scuola superiore i compagni mi fanno subito 'perché l'ipad?', 'io sono DSA' e loro 'ah, ok' basta, perché tutte intelligenti, siamo in 19, 4 maschi. il prof di italiano fa ' non ti preoccupare, portalo, portalo' e fa alla classe 'guardate che se lo volete portare per me non c'è problema'. Non l'hanno portato, però è una cosa che ti mette a tuo agio, nel senso che son l'unica che ha l'ipad, son lì a scrivere, cioè mettere la disponibilità a tutti è un metterti a tuo agio, che poi ce l'ho già perché ormai ero abituata e poi in realtà del giudizio degli altri non mi è mai interessato più di tanto, mi interessava fino a un certo punto (S3).

Alle superiori ho iniziato a usare subito tutto, dal primo giorno, anche perché l'avevo detto subito quando ci siamo presentati che ero dislessica e che perciò avrei avuto la possibilità di usare schemi e computer. Perché invece alle medie ci avevo messo tanto e poi era andata bene (S2).

Alle superiori uso tutto perché sono abituata già dalle medie e perché i prof sono bravissimi (S1).

Significa aver anche compreso che non c'è un modo giusto o sbagliato di studiare e organizzarsi, ma quello che funziona per ognuno.

A volte il tuo compagno non è che ti prende in giro ma il metodo che ti ha insegnato è solo che con te non funziona, perché è una scelta personale. io posso essere DSA ripetere due volte e memorizzare o esser DSA ripetere una volta e poi fare dei collegamenti e ricordare, ci sono tante strade (M1).

### *Computer e calcolatrice*

Alcuni intervistati riferiscono di far fatica a iniziare a usare il computer sistematicamente, anche perché a casa ciò viene visto come un lavoro aggiuntivo, che necessita di tempi più lunghi, soprattutto inizialmente, e viene perciò evitato. A scuola si applicano invece tutti i meccanismi di evitamento sopradetti a causa di situazioni che rischiano di rendere il computer uno strumento che differenzia dal gruppo.

Quando l'ho saputo pensavo che non mi avrebbe aiutato molto, infatti non è che io lo stia usando moltissimo, mi trovo bene a scrivere a mano le cose, anche per gli occhi perché poi si stancano di più a lavorare al computer, però lo sto usando perché se non anche prenderlo per poi non usarlo sarebbe come buttar via i soldi (M1).

Ma quando poi i ragazzi iniziano a utilizzarlo, vedono un cambiamento notevole: la diversa modalità di lavoro consente loro di far fronte a difficoltà analoghe, a livello concettuale, a quelle affrontate dai compagni, essendo però facilitati nell'aspetto grafico e della decodifica.

In seconda elementare lavoravo al computer in classe: erano le stesse cose più semplici non scrivevo a mano, non ci riuscivo molto bene, non capivo anche se dovevo studiare facevo tutto al computer, facevo gli stessi esercizi, soltanto più facili, e con un gioco al posto che precisi sulla lavagna che il computer mi può aiutare molto, anche a scrivere, anche se hai una calligrafia bella però ti aiuta sempre, che anche se hai degli esercizi non propriamente diversi, ma neanche troppo uguali, una via di mezzo, semplificati, per te è sempre difficile, perché per te è uno step che fai in più, invece che stare lì sul più difficile che poi non ci capisci molto (M7).

Ho iniziato a portare il computer e più avanti l'ipad e ho iniziato a usare l'ipad in classe e a prendere appunti, far gli esercizi, scaricarmi i libri. una cosa che è cambiata tantissimo è vedere il quaderno e avere le idee molto chiare perché se guardavi il quaderno avevi questo modo di scrivere, io ho avuto questa mania di fare la scala sempre, magari iniziavo vicino al bordo e poi andavo sempre più in basso, alcune volte mi succede ancora e che invece vedi tutto bello impostato, il foglio bianco dentro la cartellina, che aprivi c'era l'argomento, cercavo il tema c'era il tema, non lo so la poesia da parafrasare e sotto c'era la parafrasi scritta in un altro colore, è cambiato tantissimo nel senso che come ordine proprio visivo è cambiato tantissimo (S3).

Ho detto alla maestra 'se vuoi io ho il programma che è un programma definitivamente, fatto apposta per fare le mappe', là ho iniziato a portare il computer [a scuola] e fare le mappe io, il mio compagno e la prof di sostegno, lo facevamo per cittadinanza e costituzione. Poi in classe le abbiamo spiegate a tutti. Quell'anno mi è piaciuto moltissimo (M4).

Il computer può essere utilizzato sia per le attività di lettura, tramite ascolto con software di sintesi vocale o audiolibri, sia per la scrittura di testi, sia per la redazione di mappe e presentazioni.

Sempre, più o meno, mi metto sulla mia scrivania, accendo il computer, ascolto i capitoli poi quando li fermo, mi scrivo la data e cosa significa (M6).

Anche mia sorella maggiore, dislessica, lo usa ogni tanto per scrivere (M6).

Lo uso per alcune materie specifiche (Sala) e per la redazione i temi di italiano (S1).

I prof vogliono che io uso il correttore automatico, per essere corretto. ma a me non piace, perché il computer mi serve solo per scrivere, quello che scrivo io e come lo scrivo è come lo dico io. se non c'è la doppia è perché anche su carta lo scrivo così. a me sembra un po' ingiusto perché i miei compagni fanno questi errori, perché io non li dovrei fare, che io sono peggio di loro, alcune volte, nei testi? le prof vogliono che usi il correttore. o lo correggo io,

oppure rimane così. loro vogliono che dopo aver finito di scrivere il tema, bisognava rileggere, e quando lo rileggo trovo qualche errore, devo aggiungere qualche virgola, però se ho il correttore che ogni volta mi corregge tutto quello che sbaglio non sarebbe giusto, e prenderei anche di più. al posto di 6 1/2 prenderei 7 o 7 1/2. al massimo essere sottolineati, ma che il correttore me lo fa è inutile, se no non imparo niente (M7).

Il computer è lo strumento che vedono usare anche da altri dislessici (fratelli, compagni, amici). È spesso l'oggetto che "rende percepibile il DSA": i compagni ne chiedono le motivazioni di utilizzo e i ragazzi decidono se spiegare o meno la dislessia. In realtà la dislessia non coincide con il computer: a rendere visibile la dislessia è il diverso trattamento che viene adottato nei confronti di chi è DSA per offrirgli delle facilitazioni. Inoltre talvolta dislessia perciò è spiegata nei termini di "sono dislessico, per questo mi serve il computer (M6)": anche questo non è che una semplificazione funzionale, dove l'uso del computer deriva da uno stato di necessità, quasi di minorità, che giustifichi la diversificazione.

Altro strumento citato come compensazione delle difficoltà di calcolo, ma anche come elemento che si fatica ad accettare, è la calcolatrice e, negli anni della Primaria, la tavola pitagorica o analoghi strumenti facilitatori del calcolo.

Poi quando abbiamo usato le divisioni o il 'per' era stato molto più difficile perché alle elementari non potevo usare la calcolatrice, le moltiplicazioni un po' di meno perché usavo una tavola pitagorica dove c'erano tutte le tabelline; adesso [alle medie] uso la calcolatrice, le divisioni sono ancora una cosa abbastanza difficile e non sono ancora molto brava, ma dato che uso la calcolatrice sono abbastanza facili, però sono sempre difficili impararle e farle (M6).

Poi c'è la calcolatrice, quando non si riesce coi calcoli, e la tavola pitagorica, anche questa quando non riesci (M7).

## **Le strategie per affrontare le fatiche nell'apprendimento**

I ragazzi evidenziano numerose strategie per affrontare il testo di studio, diverse strategie di lettura, l'uso di colori, immagini, video, la richiesta di spiegazioni o l'aiuto da parte di altri.

## Le mappe

La normativa L 170/2010 prevede la possibilità di mappe, schemi, formulari, tabelle come supporto utile ai ragazzi con DSA.

I ragazzi evidenziano diversi aspetti della struttura di mappe e schemi: evidenziano come debbano avere certe caratteristiche per essere loro utili (usando colori e immagini); li vedono come dei *contenitori* che raccolgono e organizzano, se vengono archiviate adeguatamente, informazioni che non devono essere cercate tra i diversi materiali o le pagine del libro. Viene evidenziato poi da molti ragazzi come la mappa si integri in uno specifico modo di studiare, che nasce analizzando e segmentando il testo. In altri casi le mappe sono fornite dagli insegnanti o cercate on line, ma vengono poi sempre integrate e personalizzate.

È comodo avere la mappa dei perimetri e delle aree perché prima c'era una pagina dei perimetri e una delle aree, quindi dovevo prima studiare tutti i perimetri in una pagina, poi dovevo girare un bel po' di pagine per trovare l'altra; invece con la mappa è tutto più veloce (E1).

Il professore di italiano che quando passava a darci le verifiche ci diceva di prendere le mappe; nelle interrogazioni ci fa seguire il nostro discorso, non ci fa domande, così possiamo seguire la mappa (M3).

Alcuni prendono il libro e leggono leggono leggono leggono tutte le volte. Io ho un modo un po' strano di studiare, non è che studio leggendo più volte la cosa oppure guardando la mappa: io prima mi guardo la mappa una volta, faccio la verifica, che la mamma me la scrive, se ne ho bisogno guardo e faccio, aiutandomi con il portalistini [in cui ci sono le mappe] (E1).

Ho provato a fare degli schemi con mia mamma, prendevamo dei grandi tabelloni e scrivevamo 'i Sumeri', dove vivevano... e io ce li ho ancora a casa, funzionavano, anche a mia sorella che pochi mesi fa stava studiando i Sumeri le ho passato i tabelloni e si è trovata bene (M11).

A casa lavoro tantissimo, faccio doppie mappe addirittura, che qualcuno neanche una ne fa. Io che sono brava a fare le mappe a scuola mi chiamano "la mappista" perché sono bravissima a fare le mappe, in classe le porto e tutti vanno a vedere. Per esempio ho fatto una mappa sull'apparato digerente, e poi fatto 25 copie per tutta la mia classe (E2).

Se a scuola c'è una parte della casa che non ricordo in tecnologia, lo vado a riguardare sugli schemi, se c'è l'ho; se no succede come al cinema, che mi sono dimenticato il giorno dell'appuntamento con le mie amiche e dico un'altra cosa che non c'entra (M9).

Per ricordarsi le parole difficili le metto nelle mappe (S8).

Le mappe le rileggo e quando non capisco tanto vado a rileggere il libro (S8).

Non è giusto poter portare tutto il libro, bisognerebbe portare solo gli appunti e gli schemi (S8).

Mi trovo bene con le mappe perché mi trovo meglio. Perché fare un riassunto non mi trovo. Devi ripartire dall'inizio...invece sulle mappe ci arrivo subito, mi faccio uno schema in testa (SS1).

Adesso li uso anche a scuola, ho iniziato a portarli solo quando sapevo che mi era permesso, prima non li facevo proprio; trovo lo studio più semplice, le cose che devo studiare le sottolineo, non è cambiato molto, sottolineo le cose che devo ripetere e le metto sullo schema; è cambiato sul fatto di ripeterlo in classe, di sicuro, riesco a dire l'argomento in modo più fluido, sono sempre stata una che balbetta, che si incarta, ho dei vuoti di memoria, dico 'tranquilla, la sai' e arrivo lì e ops.....[lo schema mi supporta] a me non piace ripetere, avere i compagni che mi guardano, il prof che ti chiama alla cattedra, l'ansia e tutto e poi non mi ricordo più niente, e durante l'interrogazione arrivano i momenti di disagio (M2).

Su italiano studiamo sul libro, quindi le parole in grassetto le evidenzio e tutto. Poi evidenzio, leggo la frase in cui c'è la parola in grassetto e se è importante la sottolineo tutta, oppure in alimentazione che non usiamo il libro perché abbiamo fatto il cambio di prof all'inizio dell'anno, ci detta degli appunti. Io non mi scrivo tutti gli appunti ma direttamente una mappa, ascolto tutta la frase e poi dalla frase prendo le cose più importanti. Diritto ci fa già degli schemi, scienze invece mi scrivo tutti gli appunti, l'unica cosa è che scrivo piccolino e quindi una pagina, metà pagina alcune volte...poi ci dà le cose importanti nel testo, quindi ce le fa già sottolineare, poi son cose che abbiamo già fatto alle medie e le sappiamo già. Le mappe non sono frasi con verbi e soggetti, ma con soggetti e aggettivi e basta. Alle elementari facevo delle mappe con dentro di tutto e di più, c'era dentro tutta la pagina, alle medie la metà, alle superiori due righe (S2).

Qualche volta faccio degli schemi, degli appunti; ogni capitolo è diviso in vari paragrafi, metti due o tre parole di un paragrafo così ti ricordi tutto l'argomento, quindi diciamo che ti apre la mente, ti ricorda quello che già sapevi perché a me molte volte succede che studio una cosa, poi arrivo lì e non mi ricordo, e quindi mi faccio questi schemi con delle parole chiave, magari con delle immagini, che mi ricordano quello che già sapevo; li faccio molto come mi vengono in realtà, cioè non ci sto a pensare su, mi viene da fare una cosa e la faccio, poi se vedo che proprio non mi aiuta allora ne faccio un altro (S7).

Verso fine dell'anno abbiamo fatto questo mappone immenso con scritto tutte le leggi, le regole, tutto e poi abbiamo fatto l'interrogazione. alla fine questa mappa l'abbiamo stampata in grande, due, una l'ho portata a casa io, l'altra l'ho lasciata alla scuola (M4).

Uso gli schemi, che vanno usati in modo intelligente, l'anno scorso non li usavo molto bene, li buttavo nell'armadio che è come il cestino; quest'anno li metto in un raccoglitore perché all'esame se devo ripassare tutto non posso riprendere il libro, ci sono dei miei compagni che senza gli schemi prendono 4, noi possiamo tenerli anche durante la verifica, non li uso mai ma se non mi viene un concetto li guardo giusto per scriverli bene e avere la certezza (M9).

Io gli schemi non avrei mai detto di farli, [soprattutto] di farli nel modo in cui li faccio oggi: [facevo] i polpettoni, e il computer, prima non lo usavo tanto (S1).

Quando il prof legge o qualcuno legge provo a farmi un mini schema io e provo a dirlo poi al prof e vedere se è giusto (M6).

Per riuscire a redigere una mappa, bisogna avere capito il testo letto; essa contiene i concetti base e, se fatta correttamente, esime da una seconda rilettura. La mappa infatti

consente un'organizzazione visiva che consente di esporre in dettaglio quanto nel testo, senza bisogno di rileggere.

La mappa è formata dai concetti base, dalle parole chiave, tu leggi il brano, ti fai la mappa e subito...se fai la mappa vuol dire che hai capito il brano, se fai una mappa e non hai capito il brano non ti viene giusta...è proprio una cosa che ti aiuta, ci son volte che faccio la mappa e non ho bisogno di rileggere, c'ho la memoria visiva, riesco a ripetertela, spiegarla, ad approfondire senza neanche dover rileggere. quest'anno con materie un po' più mnemoniche, interrogazioni un bel po' più lunghe, c'hai sotto le mappe, magari neanche le guardi però appunto danno un riferimento, magari la data, il nome che ci son tutti questi nomi strani di personaggi stranieri, un'occhiatina ce la dai e comunque hai un filo logico da seguire (S3).

Solo pochi studenti evidenziano come le mappe possano costituire l'occasione, talvolta, per un sotterfugio temporaneo a fronte del mancato studio, ma si tratta di situazioni occasionali.

Se uso la mappa me ne approfitto perché non ho studiato, ripetuto innumerevoli volte, se invece so ripeterlo senza mappa ho studiato (M5).

Schemi non li usa nessuno; storia sarebbe utile perché non devo ogni volta stare attento non ne avrei bisogno in maniera specifica, neanche nelle altre materie, mi evita solo che inglese, non devo farla tutte le volte, sto mezzora a farla, anche l'ora prima. e poi va (S9).

Schemi non li uso, in una verifica sola, perché non avevo studiato minimamente e non sapevo qual era l'argomento, ho chiesto di poter usare gli appunti, solo quella volta, quella volta l'ho chiesto, il prof ha detto "adesso dall'inizio dell'anno"? perché era la volta che avevo studiato poco...non sapevo proprio argomento, avevo fatto assenze. (S9).

Se uso la mappa me ne approfitto perché non ho studiato, ripetuto innumerevoli volte, se invece so ripeterlo senza mappa ho studiato. Infatti con la prof di spagnolo cerco di farne a meno, o abbassa il voto, mentre il prof di arte è d'accordo a farla utilizzare dopo avergliela mostrata. Con la mappa che ha parola chiave ricostruisci tutto, non è necessariamente un vantaggio, come occhiali sennò vai a sbattere contro i muri, senza mappa devi andare a cercarla, è più difficile(M5).

Facciamo mappe già a scuola (ita) quelle poche mappe me le devo fare nel weekend e sono a posto, e in settimana studio: sono fatte di parole chiave che ti fanno venire in mente l'argomento, ti sale in mente l'argomento, quel punto che non sai che non ti viene in mente (M7).

Alcuni intervistati spiegano nello specifico che le mappe devono essere costituite da parole chiave o un lessico specifico, senza riportare grandi parti di testo, per non rischiare che gli insegnanti ne vietino poi l'utilizzo; i ragazzi stessi ritengono quest'uso delle mappe come riassunti poco utile nei termini del proprio apprendimento, oltre che poco corretto nei confronti dei compagni. Alcuni insegnanti richiedono infatti una verifica delle mappe prima di interrogazioni o verifiche, andando a evidenziare parti inadeguate o da sintetizzare. Questa procedura, dopo la prima volta, viene ben accolta e diviene una

prassi per i ragazzi. Sembrano perciò aver elaborato, in interazione con le indicazioni dei professori, una precisa metodologia e idea delle funzioni e diverse possibili strutturazione degli schemi guida.

Gli schemi-guida, con parole chiave, con magari le date che non ricordo, servono per orientarti meglio, non ti ricordi un pezzo, fai fatica a memorizzarlo e lì puoi ripassare; sono fatti al computer o anche a mano, sono uno 'grande', per ripassare, e un altro un altro, 'piccolo', per usarlo nelle interrogazioni o verifiche. Lo schema grande è quello che faccio io; una professoressa è passata a guardare e mi ha detto 'però qua dentro c'hai tutto' e io le ho detto che non sapevo che dovevo fare quelle più piccole e che la prossima volta gliele avrei fatte vedere: i prof non vogliono che [li] usi per le verifiche. Lo schema piccolo è un po' complicato farlo, però ho capito, e mi aiuta a dire 'questo è collegato a questo', mi aiuta tanto riscrivere le cose per memorizzare, l'ultimo giorno prima della verifica riscrivo lo schema breve (S1).

Le prime volte hanno detto che potevo e andavano bene, adesso le porto prima, mi dicono cosa devo cancellare. la prof di italiano e storia fa usare a tutti le mappe. quando ho tempo le prendo da internet, le copio, aggiungo delle cose. se mi servono solo quelle da internet stampo. se ho poco tempo faccio io, prendo io la spiegazione e le faccio. Con gli altri due compagni dislessici prima dell'interrogazione guardo se ha messo qualcosa in più ci confrontiamo sugli schemi (S8).

Negli schemi delle verifiche non deve essere messo tutto, e vanno fatti verificare in precedenza ai professori (S2).

Alcuni insegnanti, tuttavia, non consentono l'utilizzo di mappe o abbassano il voto in caso di loro utilizzo. Questo crea un forte disagio nei ragazzi, che faticano a comprenderne le ragioni, a capire se e come ridurre l'uso o i motivi del loro divieto di utilizzo per le verifiche. Il rischio è che ragazzi e insegnanti le vedano come uno strumento che va a compensare richieste puramente mnemoniche, come nel caso sotto riportato dell'interrogazione di tecnologia.

Però chiedere ai prof se usare il computer o non usarlo, avevo timore di chiederlo, o se usare la mappa. Se non gliela facevo vedere il giorno prima mi dicevano no e me la toglievano, poi mi sono abituata, perché alcune volte facevo dei "polpettoni" e non me la facevano utilizzare (S2).

Per tecnologia ho fatto degli schemi con mia mamma e alla prof non le andava bene perché era troppo ben spiegata, c'erano pezzi troppo lunghi, sembra che mi imbrogliavo, ma non è vero. Io studio, mi impegno, le cose che non riesco a fare tiro fuori le mappe, perché prima studio a casa, alcune le so e altre non mi ricordo. quelle che ricordo le faccio tranquillamente, i vero falso vado a vederli su mappe, ma per la prof ci sono troppe cose, perciò per lei non andrebbe bene; io studio, se mi interroga anche senza mappe io le so le cose, se mi chiedi il PVC io ti so dire alcune cose, ma non te ne so dire altre, non riesco a collegare bene gli oggetti, perché troppe sigle, troppe parole complesse, alcune me le ricordo, altre no, perché son tante [tenendo solo le parole difficili non mi aiuterebbe] perché era la verifica di collegare le parole difficili con gli oggetti. non ci riuscivo (M7).



Si tratta perciò di situazioni in cui certamente la mappa compensa completamente il tipo di richiesta, ma diviene inutile e totalmente sostitutiva della richiesta; è pur vero che le difficoltà di memoria tipiche dei ragazzi con DSA richiedono di non basare le valutazioni e gli apprendimenti su aspetti puramente mnemonici, in quanto già di per sé deficitari, ma non sostanziali per l'apprendimento. Tuttavia spesso i ragazzi avrebbero bisogno di indicazioni strategiche, che non vengono sempre fornite opportunamente dai professori, per correggere o rendere funzionali quelle stesse mappe.

Se uno schema non va bene e il giorno dopo ti viene con uno schema uguale identico, aiutatelo a fare uno schema che a voi va bene e a lui va bene. fate uno schema insieme (S2).

Alcuni professori invece non accettano affatto l'utilizzo di schemi e mappe

Serve la calcolatrice e schemi per altre materie ma mi dicono che non posso usarli; mi ero portata quello sul sistema nervoso e mi han detto che non potevo: non è giusto, ho fatto tutto sbagliato e ho preso 5, per alcune cose sarebbe cambiato avercelo: quelle che non mi ricordavo erano particolari, però sullo schema c'erano scritti (M8).

Tutta la prima media e l'inizio della seconda ci faceva tenere gli schemi a tutti, ora fa tenere 10 parole; infatti mi trovo in difficoltà; durante le verifiche io mi metto gli schemi qua e copio, solo se non ricordo (M11).

Con la prof di spagnolo cerco di fare a meno [delle mappe], o abbassa il voto, mentre il prof di arte è d'accordo a farla utilizzare dopo avergliela mostrata (M5).

### *Come studiare un testo*

Più ancora dei singoli strumenti, a parte le mappe che già implicano un determinato approccio attivo allo studio da parte del ragazzo, i ragazzi evidenziano l'importanza di un metodo di studio.

Il metodo di studio si compone di diversi strumenti e diverse procedure, che cambiano nel tempo, si modificano e perfezionano, anche grazie agli errori. Alcuni ragazzi utilizzano il modello "leggo-ripeto", ma molti di essi lo hanno abbandonato, asserendo di non utilizzare più tale modello di studio o che non funziona per loro.

Per studiare a casa leggevo e ripetevo tante volte (M3).

Storia fino all'anno scorso leggevo e ripetevo, leggevo e ripetevo (M10).

Prima uso una lettura 'a canguro', cioè 'a salti', guardo qua e là, le cose in neretto, dopo vado indietro, guardo la frase in neretto, rileggo, metto le immagini; oppure leggo 2 o 3 volte, mi alzo a ripetere, rileggo, le cose che non so le guardo (E2).

I ragazzi intervistati parlano di una serie di strategie differenti tra loro, che vengono poi usate alternativamente o in maniera più integrata, sintomo quindi di una ricerca e di una sperimentazione di ciò che può funzionare rispetto alle proprie caratteristiche o in situazioni diverse.

I ragazzi evidenziano che nel lavoro puntuale sul testo è necessario integrare il lavoro di sottolineatura con quello di schematizzazione e mappatura; molto rilevante, per alcuni di loro, è anche il lavoro di riesposizione /memorizzazione dei contenuti, che viene monitorato in itinere.

Sono sempre stata una che studia da sola anche alle elementari, leggevo a porta chiusa e nessuno mi doveva sentire, leggevo e ripetevo; alle medie ho iniziato a sottolineare con gli evidenziatori, cosa che odio, non mi piacciono gli evidenziatori, uso i pennarelli, sottolineavo tutto e non serviva a molto, poi sottolineavo le parole chiave ma non mi piaceva questo metodo, alla fine ed è il metodo che uso tuttora ho iniziato a sottolineare solo le cose che dovevo studiare e dire. Per ripassare apro il libro e leggo solo le cose che devo dire, sottolineate. Non facevo mai schemi, non ne avevo voglia. Adesso li faccio, io ho una memoria sui colori, il mio schema deve essere ordinato, arcobaleno, mi sento molto più a mio agio. Io sono ordinata solo per quanto riguarda gli schemi, per il resto sono disordinatissima, metto il titolo grosso sopra, in blu e so che il blu è il colore dell'argomento, poi i titoletti dei vari paragrafi in viola, sempre lo stesso colore ogni volta o decidi i colori volta per volta, dipende, uguali sennò anche diversi, li uso per ripetere, ripeto dagli schemi. [adesso] li uso anche a scuola, ho iniziato a portare gli schemi solo quando sapevo che mi era permesso, prima non li facevo proprio, trovo lo studio più semplice, le cose che devo studiare le sottolineo, non è cambiato molto, sottolineo le cose che devo ripetere e le metto sullo schema (M2).

Ora in terza media io sono una che studia tantissimo, la prof di geografia dà tante pagine da studiare e io mi devo fare tutti gli schemi: con gli schemi riesco a memorizzarmi tantissime cose per esempio oggi ho ripassato la Cina per la verifica e con gli schemi ricordavo benissimo tutto infatti mi sono messa Robin davanti e gliel'ho ripetuta tutta. Io faccio sempre così perché se ripeto da sola mi distraigo, invece se ho una persona di riferimento mi viene...o sennò faccio finta di essere la professoressa e spiego, o ci metto le Barbie davanti e spiego con le cartine, mi piace tanto fare questa roba (M11).

Questa è solo una delle metodologie possibili. Ogni ragazzo la personalizza, scoprendo anche cosa lo facilita maggiormente. Talvolta questo lavoro metodologico viene svolto in maniera integrata nel gruppo dei pari, come in questo caso, in cui cinque ragazzi con DSA della stessa classe studiano insieme proprio in virtù di modalità diverse, per fare schemi e studiare, che ognuno di essi ha acquisito, provando a integrare tali modalità e supportarsi reciprocamente, acquisendo sia i contenuti che le metodologie, in interscambio con gli altri.

Tre si mettono vicini prendono il libro, fanno la mappa insieme. Ognuno ha le sue caratteristiche, siamo in 5 mi sembra DSA a scuola, uno che fa le mappe con i disegni viene dietro con noi e facciamo le mappe insieme. sul libro cerchiamo, evidenziamo, quella che è più avanti sono io perché gli altri fanno dei "polpettoni" così io imparo ad esempio da quella che fa sempre i disegni, io imparo da lei, e lei impara da me. e quelli che fanno i polpettoni imparano da me. se io non capisco delle cose loro me le spiegano, se loro non capiscono io glielo spiego ovviamente, e poi andiamo avanti nelle verifiche, i primi giorni, nessuno aveva...uno aveva la mappa, altri non ce l'avevano, quindi copiavamo tutti la stessa mappa però alcuni non capivano. perciò abbiamo detto 'uniamoci e facciamo le mappe insieme' perché così non possiamo andare avanti (S2).

Il metodo di studio si differenzia anche in base alle diverse discipline.

In storia quello che ho portato all'esame sulle navi da guerra greche ho iniziato a studiarlo leggendo prima pezzettini in cui spiegavo da chi erano inventati, poi l'ho ripetuto, sono passato a un'altra cosa, l'ho ripetuta, poi senza arrivare alla fine ho fatto una pausa di cinque minuti, per vedere se dopo un po' di tempo me lo ricordavo ancora, le ho ripetute, poi sono passato a quelle dopo; incomincio magari guardando le informazioni da un libro e facendoci su una mappa riassuntiva, poi dalla mappa studio - leggo e ripeto sempre dalla mappa (E1).

In geografia inizio provando a guardare le province, leggo una due volte le province, poi ripeto a qualcuno, faccio un attimo di pausa, poi vedo se me le ricordo e aggiungo, se me le ricordo vado avanti, se no le rivedo un attimo, poi passo a un altro argomento, quando li ho fatti tutti ripasso tutto di nuovo e ripasso dalla mappa (E1).

In genere l'utilizzo delle mappe va a supportare i ragazzi sugli aspetti della memoria, come evidenziano alcuni di loro. In rari casi vengono attivate altre strategie di supporto alla memoria, ideate in autonomia, per ricordare alcuni aspetti pratici, come ad esempio sveglie e agende.

Per imparare a memoria vi sono o trucchetti tipo fare i collegamenti fra le parole: guerra nel Pacifico, guerra + pacifico (M1).

Da quel giorno magari metto la sveglia e suona (M1).

Vado fuori col mio amico di rugby e vado a comprare qualcosa, mi metto le cose che devo comprare su memo sennò me le dimentico. Una volta siamo andati al centro commerciale, dovevo prendere una cintura, lui è andato in un negozio, poi siamo usciti e mi fa 'ma tu non dovevi prendere una cintura?', cacchio la cintura! Da quel giorno magari metto la sveglia e suona (M1).

Alle elementari usavo dei trucchi per ricordare cloro-fila e poi aggiungi 'l' ma ora che stai a memorizzare tutte le cose non ti ricordi più niente, non mi fanno usare schemi in niente, mi servirebbe per qualcosa in scienze e basta; in geografia non serve perché per scrivere i nomi dei paesi devi solo studiare, non puoi avere la mappa coi risultati sennò prendi dieci (M7).

L'unica volta che nelle poesie a memoria ho preso 8 è perché in macchina con le mie sorelle mi hanno fatto dei gesti, mentre la ripeteva collegavo, vedevo i loro gesti (S6).

## *Colori, immagini, simboli*

I colori assumono significati importanti nel sottolineare e redigere mappe: ogni ragazzo sembra aver definito o definire di volta in volta dei codici che non hanno una funzione esclusivamente grafica e visuale, ma concettuale, per cui certe tipologie di colori sono associati a un livello di importanza del concetto, così come alcuni colori rimangono più impressi nella memoria per le proprie caratteristiche grafiche.

Trovo nuovi modi di far le mappe tipo con i colori, le immagini, e dalle mappe poi studio per far le verifiche, mi aiutano molto. Permettono uno studio più attento, più veloce, e meglio spiegato, perché magari ci sono tante immagini (E1).

Uso tanto i colori: i colori hanno dei significati perché se è più scuro è più importante rispetto agli altri, se metto "verde chiaro" non è così importante come "verde scuro o acceso", che è più importante. Solitamente li uso tutti. Scrivo con la penna blu, e non nera, perché se è blu mi ricordo che quella parola è in blu e non in fuxia, [che vuol dire che] quella parola non è importantissima. il nero, essendo più chiaro, non si vede tanto, il blu si vede meglio perché è più acceso (E2).

Io ho una memoria sui colori, il mio schema deve essere ordinato, arcobaleno, mi sento molto più a mio agio. Io sono ordinata solo per quanto riguarda gli schemi, poi sono disordinatissima [...] metto il titolo grosso sopra, in blu e so che il blu è il colore dell'argomento, poi i titoletti dei vari paragrafi in viola [...] sempre lo stesso colore ogni volta o decidi i colori volta per volta [...] dipende, uguali sennò anche diversi (M2).

In quinta ho imparato che mi conviene durante le lezioni prendere sempre appunti, li uso per studiare. Li metto in un block notes, li strappo e li metto quaderno, nel portalistini. gli appunti della professoressa di matematica erano molto ordinati, belli, così ho cambiato il mio modo di prendere appunti. quando mi piace come vengono li lascio oppure li ricopio, per me conta molto l'estetica, a volte rifaccio anche due volte, avevo preso un appunto bellissimo in grammatica "coloroso", bello, perfetto. prima gli appunti li prendevo in un altro modo, poi ho cambiato moltissimo lo stile più curvo, qui più quadrato, poche parole colorate, non dividevo i concetti in diversi colori, qua invece li divido in diversi colori (M5).

Anche simboli, immagini, foto, film aiutano i ragazzi a rappresentarsi meglio la realtà e concretizzare alcuni concetti.

Serve un metodo più "visivo, con disegni associati a storie per scrivere le lettere (M5).

[In spagnolo] quando imparavo mi facevo i disegni, tipo lapis, matita mi ricordava la lapide e quindi disegnavo le foglie, il R.I.P. e....tutto questo per 85 vocaboli da studiare, ero piena di disegni, quindi quando mi chiedeva come si dice 'lavagna' guardavo il disegno e me lo ricordavo, poi ci sono parole che non mi entravano in testa tipo 'collezione' che alla fine mi sono ricordata per assonanza con un'altra parola e facevo così ma non ci fa tenere i disegni e neanche l'ho chiesto, tanto mi avrebbe detto di no, alla fine coi disegni me li ricordavo, facendo il ragionamento e non a memoria (M5).

Per i DSA è automatico cercare altro la simbologia, noi ci orientiamo a simboli, a punti di riferimento; ho un grande orientamento e memoria fotografica, mi aiuta la struttura delle

cose, la forma, ma non solo quadrata o rotonda, ma tutto uno spazio, ricordarsi tutto un luogo grazie a come sono dislocati i colori, la forma, l'immagine, il suono, se sono posti in cui non ci sei ancora stata c'è il cartello e tu cerchi il simbolo; voi cercate nella scrittura, noi cerchiamo riferimento nei colori naturale e inconscia (SS2).

Vedere i film. È molto più semplice sentire o guardare coi tuoi occhi tante immagini che ti passano di fronte, quindi ti vengono in mente le letture che abbiamo letto, sai più come spiegare. Invece scrivendo vedo solo tante lettere o parole scritte, frasi e non mi viene niente; mi vengono dei flashback con queste immagini e quelle parole che me le sento dentro. La mia prof di italiano in epica lo usa molto. noi leggiamo tante letture e poi alla fine, ad esempio l'Iliade vediamo il film, e noi ci ricordiamo come si attaccavano una lettura all'altra, invece di essere in confusione, ma secondo me anche le persone non DSA fanno questa confusione (M7).

In classe se guardiamo un pezzo di un film mi rimane più impresso (M11).

### *Chiedere e ricevere aiuto*

#### *Chiedere spiegazioni*

Molti ragazzi evidenziano l'importanza e la necessità di chiedere ripetutamente spiegazioni in classe o a chi li supporta. Tuttavia emerge anche la paura di disturbare i compagni, che potrebbero annoiarsi per le troppe ripetizioni, ed evitano perciò ripetute richieste.

Per me se all'inizio non mi viene, continuo a chiedere alla maestra se me lo ripete, oppure se mi spiega bene, poi quando l'ho capito bene mi esercito un po', poi le lascio per po', magari per fare un altro argomento, poi le riprendo; se magari un mio amico già alla prima lezione sa tutto, fa tutto veloce, io invece tipo ci metto un po' più di tempo, per chiedere alla maestra e fare tutto poi ad allenarmi (E1).

Mi accorgo di non capire quando faccio una mappa, allora mi fermo e chiedo alla tutor (SS1).

Inglese, anche se mia mamma è [inglese], non capivo niente; ero là sempre con la mano alzata a chiedere domande e a un certo punto è dovuta venire la maestra a darmi tutte le risposte, a spiegarmi meglio (M4).

Se non capisco, glielo faccio rispiegare massimo un'altra volta. altrimenti chiedo a tutor (M4).

Anche i compagni possono essere utili in questa richiesta di spiegazioni

Alcune volte durante le lezioni, che la prof. mi dice 'basta' perché gli sto dicendo quello che non ho capito, così poi lei me lo può spiegare e faccio 'prof, ma gli sto chiedendo una cosa, perché poi così lei me la spiega, perché quell'esercizio l'ha fatto giusto', e lei fa 'ok' e poi sta zitta, mentre con le altre persone le rimprovera e magari mette anche le note (M11).

### *Chiedere aiuto ad altri*

Nel momento della difficoltà, specialmente per i compiti a casa, qualche ragazzo dichiara di avere, o di avere avuto, bisogno dell'aiuto di qualcuno, genitori o tutor compiti. Per i ragazzi più giovani l'aiuto è anche affettivo, motivo per cui è difficile farne a meno:

Studiare da sola è bello però è anche bello avere vicino qualcuno. per dire la mamma che ti dice "no hai sbagliato ricomincia", perché stare lì in camera da sola ogni tanto ti senti un po' sola (E2).

Ci sono situazioni in cui questo aiuto diventa però una sostituzione, associato alla frustrazione per la percezione della propria incapacità

Se [devo fare] una tesina [il papà] fa la tesina da solo poi mi riferisce e io studio. Mi scoraggia perché sta facendo lui un lavoro che dovrei fare io ma non so fare perché dovrei usare power point o mi distraigo, non ho un'idea precisa di come fare e gli chiedo una mano. Non mi va che lui si debba sforzare per me, ho un'età in cui dovrei essere più autonomo. Può sembrare scoraggiante ma se non ce la fate da soli chiedetelo. Piuttosto che andare a scuola e prendersi una nota (M1).

Il papà mi fa i disegni di tecnica, perché proprio non riesco (M11).

Vi sono ragazzi per cui è fondamentale un aiuto *funzionale* per lettura e scrittura, che riesca a sostituire la *funzione deficitaria* di decodifica o transcodifica.

Anche ora faccio ancora tanta fatica, fino a poco tempo fa avevo una ragazza che mi leggeva le cose e che è molto brava a scrivere, molto ordinata, e mi scriveva appunti belli larghi (SS2).

Alcuni altri intervistati sottolineano che richiedono aiuto a qualcuno solo per alcuni aspetti, mentre sono implicitamente attivi per molti altri.

La tutor che mi aiuta a fare compiti. è lei che mi ha insegnato e G. [pedagogo] a fare le mappe al computer (E2).

Se avevo delle domande a cui rispondere se non riuscivo ad arrivarci da sola la persona che mi ascoltava mi doveva aiutare e dire (M10).

Alle elementari capitava che la mamma, se chiedevo delle cose mi sottolineava solo le cose più importanti (M2).

Storia fino all'anno scorso l'ho fatta con mia mamma paragrafo dopo paragrafo, leggevo e ripetevo, leggevo e ripetevo. Quest'anno ho voluto fare da sola e all'inizio è andata bene, sempre con questo metodo. Poi non so, non ce l'ho più fatta, ma non a ripetere ma proprio a fare tutto questo lavoro e non so perché e sono tornata perciò a studiare con la mamma (M10).

Mi sono messa lì a ripetere alla mamma, cosa che non faccio mai: in casi di recupero estremo la ripeto alla mamma, sono sempre stata una che studia da sola (M2).

Finora mi ha aiutato tanto per la scuola il papà. Però il papà non mi può tenere sempre dietro, ha 50 anni e il present simple non lo usa tutti i giorni. Prima si diventa autonomi e meglio è (M9).

Lei mi leggeva le cose e lei è molto brava a scrivere e molto ordinata e faceva proprio tutti questi appunti belli larghi e la cosa che ho notato molto è che sono i quadretti 1 cm per 1 cm, quelli io penso che siano i quaderni migliori perché ti danno uno spazio ma te lo danno grande ed era proprio quello che...infatti quando poi ho iniziato a fare esercizi con lei che lei aveva questi quaderni grandi, lì è cambiato tutto è stato molto più comodo molto più facile fare le cose (SS1).

Mi aiuta una ragazza in matematica e anche in altre materie come inglese, anche se inglese sinceramente ce la faccio anche da sola, però vabbè mi aiuta e poi anche scienze, fisica e anche in altre materie, magari anche Accoglienza, magari vedo quello che riesco a fare io, vedo gli esercizi e poi divido, quelle che sono le materie scientifiche le faccio con lei, il resto faccio io. guardiamo sul libro e insieme lo spieghiamo, anche perché io prendo appunti in classe. Ho tutti i miei quadernetti per ogni materia, prendo appunti, faccio i miei schemi [...]mi aiuta a fare gli schemi, che però vabbè quello son capace anch'io. Mi aiuta a studiare in generale, a fare i compiti, mi aiuta, mi rispiega le cose che magari, io non dico tanto che in classe non ho capito anche perché con questa prof non so perché ma io capisco in classe però poi sul pratico non riesco mai a farlo e quindi io ho capito ma non riesco mai a farlo e quindi questa ragazza mi aiuta a rifarle, a rispiegarle, me le rispiega (S1).

Anche gli amici sono una fonte di aiuto e di interscambio reciproco:

[Con la mia amica dislessica anche lei] ci sentiamo per le mappe, le chiedo consiglio (M2).

Ci aiutiamo un sacco perché alcune volte uno fa la mappa e gli altri non le hanno fatte, prima della verifica tutti copiano la mappa, lo schema di un tema di cui devi fare il riassunto, nell'ora prima ti aiuta a fare la mappa del riassunto (S2).

Tre si mettono vicini prendono il libro, fanno la mappa insieme. Ognuno ha le sue caratteristiche, siamo in 5 mi sembra DSA a scuola, uno che fa le mappe con i disegni viene dietro con noi e facciamo le mappe insieme. sul libro cerchiamo, evidenziamo, quella che è più avanti sono io perché gli altri fanno dei "polpettoni" così io imparo ad esempio da quella che fa sempre i disegni, io imparo da lei, e lei impara da me. e quelli che fanno i polpettoni imparano da me. se io non capisco delle cose loro me le spiegano, se loro non capiscono io glielo spiego ovviamente, e poi andiamo avanti [...] nelle verifiche, i primi giorni, nessuno aveva...uno aveva la mappa, altri non ce l'avevano, quindi copiavamo tutti la stessa mappa però alcuni non capivano. perciò abbiamo detto "uniamoci e facciamo le mappe insieme" perché così non possiamo andare avanti (S2).

*Ricevere aiuto*

C'è chi riconosce come fondamentale accogliere l'aiuto che viene offerto

Io consiglio di seguire sempre chi ti cerca di aiutare, se è una persona valida e son persone raccomandate, bisogna anche sempre cercare di farsi aiutare e anche di aiutare e ascoltare (M9).

Qualche ragazza in particolare evidenzia invece reazioni e strategie di chiusura, come il silenzio, il ridimensionamento delle aspettative rispetto all'aiuto possibile e alla comprensione che potrebbe ricevere dagli altri, e il tentativo di ostentazione di un disinteresse, che diviene evitamento. Anche durante lo svolgimento dell'intervista per una ragazza, per esempio, la strategia è il silenzio: un'enorme fatica a parlare per la difficoltà di esprimere il disagio, che viene infatti mascherato evidenziando una reazione distaccata e non interessata al giudizio altrui:

C'è gente che non capisce ma non mi interessa non penso che che cambino (M3).

Sto chiusa in me stessa, non faccio entrare nessuno e faccio tutto da sola, mi sminuisco tantissimo, so che ho delle capacità ma dico no, non fa per me (S6).

### *Ascoltare*

Qualche ragazzo evidenzia l'importanza dell'ascolto di spiegazioni o letture, in sostituzione della lettura in autonomia, strategia che sembra facilitare non solo la comprensione, ma anche la memorizzazione dei concetti; anche l'ascolto degli amici che ripetono la lezione, in ottica collaborativa, e stabilendo un tipo di relazione diversa dalla spiegazione frontale dell'insegnante, li aiuta molto.

Quando studio mi faccio dire delle cose dalla persona con cui sto studiando, perché mi rimane in mente, anche ascoltandolo (E1).

Non seguo tanto sul libro perché sul libro vado tutto in confusione, perché se no perdo la riga. invece ascolto, ma il prof chiede perché non guardo il libro, ha dei dubbi, sembra che non ascoltiamo la lezione. quindi dice 'dopo ti interrogo' e io dico 'va bene, ti dico quello che ho ascoltato' perché non è che non ascolto, io ascolto con le orecchie, non seguendo sul libro che vado in confusione, ci sono troppi numeri e quindi, o seguo col dito, e allora riesco a vedere bene tutta la riga e riesco a leggere, oppure non seguo. Io preferisco ascoltare, mi restano in mente molte cose, guardare qualcosa mentre prof parla (M7).

La cosa che in realtà mi aiuta di più è sentirmela ripetere, col mio compagno formiamo un'equipe di ripetizione: quando io devo fare un'interrogazione c'è sempre questo mio compagno ci troviamo e lui me la ripete perché mi ricordo molto di più che a leggere una cosa se me la dici e quindi proprio questo fatto di ascoltarla, di sentirla, me la ricorda molto di più; con l'amico ho un rapporto molto più stretto con questo mio amico, mettì che mentre lo diciamo facciamo una battutina, mi aiuta a ricordarmelo questa cosa di essere lì, cioè lui non me la sta spiegando come lezione, ma me la sta spiegando come serve a me; dopo un anno che mi ripete tutto, un po' lo sa, come preferisco che me le spieghi lui le cose, come lo trovo più comodo; magari su una cosa gli dico passa subito a quell'altra, invece la prof te la spiega tutta. E' nato per caso, stavamo ripetendo prima dell'interrogazione lui me la stava ripetendo così e mano a mano, dicevo dai ripetimi; di base l'argomento già lo so, cioè se proprio non c'ho voglia di studiarlo, almeno me lo leggo io sempre 2 o 3 volte, perché già



sapere di cosa parla, poi quando quello li te lo viene a ripetere se non sai niente, se sai già invece mentre parla capisci anche molto di più quello che ti dice lui, qualcosina magari non l'ho studiata, tipo l'ultima parte di un capitolo, le spiegazioni dei prof se sei attento penso di sì [che mi aiutino a ricordare] però se non sto molto attento non me le ricordo; storia seguo abbastanza e spiega bene, però non è la stessa cosa che farmela spiegare dal mio amico (S7).

Con la mia migliore amica quando studiamo insieme lei è abituata e inizia a ripetere lei e io capisco meglio e poi ripeto io con le mie parole. Mi viene anche più facile fare così (M11).

### *Parlare*

Quando anche il linguaggio costituisce una difficoltà, la consapevolezza e la serenità rispetto alla propria difficoltà consente di riprovare a pianificare la frase o a chiedere aiuto.

Mi inceppo quando parlo però mi fermo e ripeto tranquillamente (M11).

Fuori mi rendo conto che dico delle frasi o che non vogliono dire niente o che non riesco a farmi capire, me ne sono accorta verso la prima superiore: allora mi fermo e penso alla frase, oppure chiedo a mia mamma se posso dire questa frase, se va bene o se non va bene (SS1).

### *Errori e allenamento*

Qualche ragazzo sottolinea l'importanza di rifare compiti scritti errati, ma che meglio ancora sia il rimanere allerta di fronte al rischio di errore e "pensare a cosa fare" (M2).

Se sbagli le formule, devo stare lì molto attenta, se ho un'espressione il primo errore che faccio è copiare male l'espressione, me la rileggo 5 volte se l'ho fatta giusta, sono molto lenta, non so se è la discalculia o una cosa mia, a fare calcoli, espressioni. Devo stare lì dieci minuti a pensare a cosa fare (M2).

Per la scrittura e gli errori mia mamma dice 'ti devi impegnare, devi rifare', che secondo me funziona far così, con me ha funzionato (M10).

In questo senso allenarsi, non scoraggiarsi, riprovare, rifare, anche con enormi sacrifici, ha aiutato nel tempo i ragazzi intervistati a consolidare e superare, in parte, alcune difficoltà.

Sono migliorata. Anche nello scrivere, nei temi non faccio più errori nella lettura, se c'erano dei libri io li leggevo sempre ad alta voce a mia mamma per incitarmi a leggere (M10).

Sentire tante volte le parole con le doppie, così riesci a mettere il suono e il suono puoi provare a scriverlo (M5).

[Quando dovevo fare il 5, alle elementari dicevo] non ce la farò mai a finirlo perché li farò tutti storti, [mi sentivo] tutta sudata e pensavo 'no basta non li voglio più fare'. Invece stai lì a fare i puntini, li colleghi, nel lato giusto, e ci arrivi, e sei contento di te. Anche se le cose

possono essere noiose che non ti piacciono, che non le vorresti fare, però alla fine puoi portare sempre un risultato (M6).

Mia mamma doveva correggere il dettato. Le parole le aveva scritte malissimo e mia mamma si è arrabbiata, come dice a me. 'Hai difficoltà in questo? Allora ti devi impegnare di più, devi farle e rifarle' (M10).

Della lettura mi sto cercando di allenare a casa su dei libri abbastanza facili o dei testi non troppo lunghi (M6).

Alle elementari ho trovato un modo per studiare le tabelline. la mia maestra sapendolo quando mi interrogava, dato che non voleva che tutti mi ascoltassero perché era difficile per me, dava da fare delle cose ai miei compagni, mi interrogava, mi lasciava la tavola pitagorica sotto, mi diceva tutte le tabelline che sapevo, e poi quelle che non mi ricordavo provavo a collegarle con la tavola. In questo modo ho imparato di più le tabelline (M6).

Il disegno sono solo linee che vengono dalla creatività e che puoi modellare; se mi impegno mi faccio la striscia con le squadre, magari ho l'immagine della lettera grande in corsivo accanto...diventa un disegno, mi rilasso ed è molto più facile. int: perciò se lo pensi come disegno sì, non associato al significato va bene S: io so cosa ho bisogno per non stancarmi e scrivere bene: spazio sopra e sotto la striscia e mi scrivo di fianco, controllo andando da qualcuno, poi conto quante lettere sono e divido a metà, diventa un disegno (SS2).

Altri, al contrario, usano strategie per bypassare la difficoltà tenendosi attivi, velocizzando, quasi evitando di pianificare; una sorta di impulsività reattiva alla difficoltà, alla lentezza, alla frustrazione.

Alle elementari sparavo a caso, riprovavo, non concludevo niente, la maestra me lo spiegava, ma non capivo (M11).

Farei di tutto per far una cosa che voglio, faccio i compiti a 200 all'ora, esercizi facili o poco senso, sparo a casa e poi a scuola correggo (M4).

Una maggior consapevolezza e una scelta attiva di obiettivi diversi e di un diverso metodo di studio, per una ragazza di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado, costituiscono un cambio di direzione anche sulla questione dell'attenzione.

Ho cambiato l'attenzione in classe. Ora sto attenta in classe, siccome so che non ho proprio una memoria [forte], non è che mi ricordi tutto. Però se torno a casa e poi faccio gli schemi, e il giorno dopo studio, mi viene più facile, mi ricordo qualcosa, ho già una base (M12).

Uscivo dalla classe, per me è meglio perché c'è confusione, mi perdo, faccio fatica a capire. Invece fuori mi spiega, mi fa ragionare, al concetto ci arrivo, se c'è rumore mi distraigo subito, faccio fatica a seguire il filo del discorso, invece se sono da sola no (SS1).

## *Pensiero creativo e approfondimento*

Per altri invece approfondire, usare il pensiero creativo, indagare sul significato delle parole, a partire anche da passioni personali, fa scoprire progressivamente le proprie capacità.

Penso moltissimo, a volte mi dà fastidio pensare troppo; quando studio mi fermo e penso, allora metto la musica per non pensare (S6).

Mi sono ispirata a Sherlock Holmes, lui alcune cose non le sa proprio. lui dentro il palazzo ha tutte le mappe di Londra, sa tutte le formule chimiche, e entra lì dentro e risolve i casi. Praticamente è come se il nostro cervello fosse un palazzo con un piano, un secondo piano, un terzo piano e quindi alcune volte facendo i calcoli, durante le verifiche, chiudevo gli occhi, mi facevo i calcoli nella mente poi li vedevo nel buio degli occhi, se sei in una verifica e sbagli, puoi cancellare. ma nella mente sei più veloce, secondo me; anche se fanno casino io sono concentrata sui compiti di matematica, alcune volte mi guardano anche strano quelli davanti a me perché vedono che sto facendo i calcoli. Invece quando studio, non so come dire, entro comunque nel mio palazzo mentale ma sono un po' dentro e un po' fuori, il palazzo mentale esce dalla mia testa e diventa l'aula di scuola. E sulla lavagna ci sono, immaginando scritte, tutte le cose che dovrei dire, ci metto un po' poi riesco a capire e poi formulo la frase; durante le interrogazioni, in verità io non sono veramente in quell'aula con scritte su le cose, sono nell'aula di scuola con dei miei compagni con scritte sulla lavagna cose di fisica (S2).

Sugli argomenti che mi piacciono approfondisco anche io, tipo stiamo facendo in antologia i bambini schiavi. Se vado su internet e leggo qualcosa poi mi rimane più impresso (M11).

Leggendo libri scopro parole che a scuola non avevamo ancora toccato. Chiedendo il significato riuscivo a tenermi a mente quel termine se lo incontravo nel mio piccolo spazio di libertà perché io leggendo i libri mi sento libera, mi sento in un mondo a parte, come se nel mio piccolo mondo incontrassi un termine nuovo e tornassi nel mondo normale tornassi per chiedere il significato e ritornassi nel mio mondo con un significato in più, nel mondo normale chiedo cosa significa, lo ricordo comunque, con un po' più difficoltà di quelli che incontro nei libri che mi piacciono, la dislessia mi ha portato ad approfondire (S5).

Tante altre strategie, quotidiana e pratiche, vengono sviluppate dai ragazzi

In musica scrivo sopra le note perché faccio fatica a leggerle, la prof mi ha beccato e quindi adesso non va molto bene (M11).

Quando ho pochi compiti cerco di farne il più possibile (M4).

L. non si porta avanti come me, c'è anche il giorno in cui non c'ho voglia di farlo e dico lo faccio il giorno dopo, però qualcosina l'ho già fatta sempre (M9)

Facevo le cose in base a come sapevo, e dove arrivavo arrivavo; dai compagni mi facevo aiutare (SS2).

Puoi anche fare degli esercizi fai da te trovi dei trucchi per ricordarti le cose (M5).

Mi concentro tantissimo, non è che lascio perdere, ci provo, devo fissare la prof se no non riesco a seguire, se no mi perdo in un mio mondo, devo ripetere le sue parole in testa (M4).

Se mi chiedono di leggere, mi sono sempre svincolato faccio il c...(S9).

### *Attività pratiche e passioni personali (“nicchie”)*

Vi sono alcuni riferimenti all’attività pratica e sportiva come strategie fondamentali per concretizzare gli apprendimenti scolastici. Si parla perciò di esperienze, anche scolastiche e di apprendimento, che prevedano una dimensione pratica.

Qualche ragazzo (4) mette in evidenza l’importanza che per loro riveste il lavoro pratico e manuale:

Le cose che mi mettono in difficoltà sono più che altro le cose che non riesco a vedere, devo prima farle pratiche e poi me le devono spiegare e così riesco a capire, come facciamo in sala, però in sala abbiamo iniziato a fare il contrario adesso, che prima leggiamo il libro e poi facciamo le cose pratiche. quindi che prima fai le cose pratiche e poi...vai a leggere il libro (S5).

Per le maestre ero quella intelligente e sveglia, che però non studiava a casa. Mi dicevano che ero la più sveglia della classe, lo dicevano ai miei genitori. Ero attenta, ragionavo velocemente, ero molto brava coi lavoretti e le cose manuali, anche a educazione fisica ero la più brava, però mi dicevano che non studiavo a casa. Io ero piccola e non c’ho mai pensato al DSA (S6).

Assieme alla logica, le capacità pratiche diventano un punto di forza fin dalle elementari che dovevano far pensare al DSA

La fatica e la frustrazione vengono compensate dalla sensazione di rilassamento, concentrazione in quello che si fa, soddisfazione e serenità provate da diversi ragazzi durante queste attività *pratiche*.

Alle elementari soprattutto, con la fatica che facevo, le materie artistiche e le materie pratiche erano quelle che mi piacevano e mi rilassavo, perché lì non bisognava scrivere, non bisognava leggere, non bisognava fare sforzi su quel campo, che è totalmente libero, appunto come il gioco dei mattoncini alla scuola dell’infanzia, che mi piaceva tanto. mi aiutavano l’arte, le cose pratiche [...]mi piacevano e mi rilassavo [...] quando non bisogna leggere e scrivere [...] avevo campo libero [...] la letteratura come mondo di parole belle [...] avevano un senso e riuscivano a trasmettere delle belle sensazioni [...] lo sport, ne ho fatto tanto mi serviva per sfogarmi e non c’entra con la lettura [...] per esempio una corsa è liberatoria perché non pensi alle cose che succedono (SS2).

Ci sono un sacco di dislessici nel mio corso di falegnameria e questi progetti sono un’ottima distrazione dallo studio, magari farli il venerdì che è la giornata più stressante, o il lunedì che è il primo giorno di scuola, come dire che ci si rilassa un attimo (M1).

Se siete bravi nello sport fatelo [...] lo fai e ti rilassa, ti distrae dai pensieri e dai compiti, quando chiudi il libro e vai a rugby pensi solo a rugby. Divertirti (M1).

Visto che mi piace molto disegnare, se non riesco a esprimere una cosa a parole, la disegno e poi mi sento meglio perché mi sono tolta un peso dalle spalle, perché non sono una persona che parla tanto (M5).

Ballare, suonare uno strumento e fare teatro a me non aiutano per la dislessia, aiutano perché è il mio momento di sfogo, posso staccare un attimo da tutto, in generale; svuoto la mente (M4).

Lo sport è sempre stato la base di tutto, ho sempre dato tutto ed era l'unico modo in cui io fisicamente, c'entrava la mia determinazione e il mio fisico, in quel momento non dovevo spiegare a nessuno che cosa fossi. Lo sport in generale, lo sfogo fisico, serve, fa pausa, in quel momento. Se ho avuto una giornata pesante, quando faccio sport non penso a niente, riuscendo a staccare, riesco magari a vederla da un'altra prospettiva, capire un'altra cosa, quindi riuscire e rientrare, vado arrabbiata ed esco tranquilla. senza sport non vado da nessuna parte, tornare alle attività scolastiche sentite come faticose in un altro modo (S6).

Lo sport in generale, lo sfogo fisico, serve, fa pausa, in quel momento (S6).

Ero carico quando andavo con la prof ai concorsi di musica, sì perché andavamo a fare i concorsi musicali. L'ultimo anno siamo arrivati terzi. Io cantavo. Eravamo...come si dice, tipo quaranta persone... [un coro]. Eravamo 20 cantanti e 40 che suonavano. [era extrascolastica] però ci davano le valutazioni durante il concorso, quando eravamo a scuola ci dava anche un voto sul concorso (S5).

Un aspetto fondamentale che mettono in evidenza è la percezione di autoefficacia e competenza.

Abbiamo fatto un corso coi pompieri, cose che sapevo già tutte perché quando non so cosa fare mi informo su queste cose, ho parlato quasi più dei pompieri, sapevo già le cose che dicevano (M1).

In falegnameria non dico di essere superiore agli altri ma quasi, essendoci altri dislessici alcuni lo fanno per saltare le lezioni e sono ignoranti di questo campo: col trapano uno ha rischiato di fondere il motore del trapano perché insisteva a trapanare una lastra di metallo (M1).

A casa ho smontato persino la bici, con la scusa di cambiare una ruota, una gomma poi siamo passati alla catena, poi ai freni (M1).

Ero molto brava coi lavoretti e le cose manuali (S6).

Dà sicurezza saper fare qualcosa (M1).

Lo sport è sempre stato la base di tutto, ho sempre dato tutto ed era l'unico modo in cui io fisicamente, c'entrava la mia determinazione e il mio fisico, in quel momento non dovevo spiegare a nessuno che cosa fossi

Il lavoro manuale incentiva la motivazione e l'attenzione, arrivando a determinare un'inversione di tendenza nell'atteggiamento, mentre al contrario l'approfondimento esclusivamente teorico allontana dell'apprendimento.

Alle elementari si iniziava a fare molto più lavoro sui libri che magari manualmente, mentre a me piace fare lavori manuali, oppure anche qualcosa che non sia scrivere su un foglio (S7).

Penso di essere uno studente sfaticato per le cose che non mi interessano tanto, invece se una cosa mi interessa allora lì mi metto in gioco, cioè contribuisco a quella attività; ad esempio in una verifica di teoria non mi impegno tantissimo, invece elaborare un progetto particolare che comprenda qualcosa di pratico, magari mi impegno di più, come per le valige di legno alle superiori, o il modello di casetta alle medie (S7).

La manualità è una cosa importantissima che oggi purtroppo secondo me si sta andando a perdere, con tutte le macchine, i cellulari...sviluppando la manualità stai anche più attento, ad esempio io non mi sono mai fatto male alle dita usando il martello, una ragazza che metteva giù un chiodo, la prima botta se l'è data su una mano, io adesso non so se ci son nato o se diventato, ma più ci lavori più gli sviluppi (M1).

I ragazzi percepiscono, di tali attività, non solo l'aspetto di piacevole sostituzione, ma anche di complementarietà rispetto alle competenze di apprendimento, evidenziando quanto apprendono.

Sviluppa il prevedere e fare calcoli, montare e smontare non sviluppa l'intelligenza, ma a me rilassa, capisci come è fatta una cosa. Una cosa puoi studiarla, ma il miglior modo per capire come è fatta è smontarla (M1).

Alle medie avevamo fatto il modellino di una casa, con il legno compensato: non l'ho fatto da solo, era con un gruppo di persone, e con la professoressa di tecnologia, è stato bello perché poi insieme alla prof. abbiamo fatto tutte delle lampadine piccoline che abbiamo messo dentro, quindi era bello, era grande. [Abbiamo imparato] come tagliare il legno per adattarlo, anche il fatto di dividersi i lavori, chi faceva una cosa, poi facevi quella cosa tu e ne facevi un'altra nel senso, chi tagliava il legno, chi ce lo incollava: non so perché a scuola hai sempre lo stesso lavoro, il lavoro è quello e dovete farlo tutti uguale (S7).

In altri casi, alcune competenze creative o pratiche (disegno, teatro, musica) vengono declinate all'interno di una vera e propria strategia personale, che li aiuta nello studio o nell'affrontare gli aspetti più difficili.

Io storia disegno più le vicende che scriverlo, mi ricordo meglio.

Dopo aver fatto teatro con voi ho iniziato a fare teatro e mi ha aiutato ad aprirmi quando parlo, non riesco a parlare, infatti sbaglio le parole, con le persone che non conosco. ho fatto la recita anche davanti a persone e non è successo niente (M8).

Siccome anche a me piace molto disegnare, nella mia scuola c'è metodologia operativa, devo imparare tante cose, e quindi prendo un foglio metto la definizione, accanto ci faccio un disegno. quando sono a scuola e vedo quel disegno mi ricordo la definizione e la dico (M11).

La cosa che mi aiuta è la musica. La mamma dice che la musica parlata non va bene per lo studio, però, non lo so, è come se mi sentissi tranquillo, isolato e riuscire a studiare meglio...io accendo sempre la musica, con le cuffie e Bluetooth, così non si vede neanche il cavo. Mi metto così col cappuccio e intanto scrivo, mi faccio lo schema (S5).

Ciò che appare importante non è solo il numero di attività pratiche che si svolgono, ma quanto questo influenzi e imponga anche la relazione, l'atteggiamento e la disposizione del docente e dello studente.

Anche senza progetti la mia scuola è molto pratica come materie e come indirizzi: si fa molto disegno, abbiamo costruito delle valigie con il legno, quindi anche molto pratico. [Non è solo la materia] ma come il professore riesce a farti approcciare con la materia, sono anche più a mio agio, invece la classica lezione seduti e la prof spiega crea disagio perché mi perdo e inizio a pensare ad altro (S7).

Svolgere un'attività motoria o pratica facendo parte di una squadra, di un gruppo dà sicurezza, fa sentire accettati e parte di un gruppo, senza sentirsi giudicati

Se siete bravi nello sport fatelo, vi sentite più sicuri, se siete fortunati come me e trovate una squadra vi sentite in famiglia ovunque andiate, se a rugby mi prendono in giro perché sono DSA so di potermi affidare alla mia squadra, è capitato che dei calciatori mi prendessero in giro perché portavo gli occhiali da sport e la squadra si è messa in mia difesa. dà sicurezza saper fare qualcosa (M1).

In campo (di rugby) è l'unico posto dove riesco a sentirmi non giudicata, parte di qualcosa, che non sia la scuola, costretto a fare, ma che scegli di fare (S4).

Mentre fai quella cosa chi se ne frega di cosa pensano gli altri, cosa hai, cosa non hai...mi piace andare in bici, non è che penso come faccio a fare matematica. non solo dal DSA, da tutto (S7).

Nel momento in cui il DSA non costituisce più un problema l'importanza di uno di questi ambiti "protetti" si attenua:

Ci ho messo un po' ad accettarlo, l'ho accettata. ora non è un problema, se uno non lo capisce, se uno non vuole capirlo, io vado di conseguenza, se hai voglia di parlarmi ti dico come è successo, se non vuoi capirlo e sfotti, a me non frega niente, ti asfalto, non è un problema. non c'è la via di mezzo. il fatto che io sia così tanto sicura, ne possa parlare tranquillamente e ho una base per poterne parlare non ho bisogno del momento di stacco perché io mi sento tranquillissima anche quando a scuola devo alzare la mano e dire anche davanti ai prof (S6).

Ma ci sono anche ragazzi che in alcune situazioni, pur piacevoli, incontrano anche in questo ambito dimensioni relazionali e tipo di compito che rimandano a vissuti negativi analoghi a quelli scolastici:

Io anche nello sport...il mio istruttore tratta tutti male, un attimo prima...l'attimo dopo...quindi lo odio. faccio il mio sport da un sacco di anni, è la mia vita. ci sono percorsi da memorizzare, 18 ostacoli, era difficile, mi ha dato un foglio bianco, mi ha detto 'scrivi il percorso', infatti mi sono dimenticato il percorso mentre lo facevo ...poi sono arrivata quinta lo stesso (S1).

Serve perciò essere attenti e consapevoli che, anche nello sport e nelle attività pratiche, la memoria di lavoro, la rappresentazione spaziale e la scrittura possono creare difficoltà che, anche se non insormontabili, riaccendono dinamiche di insoddisfazione, ma soprattutto impediscono l'autorealizzazione.

### *Esperienze divertenti*

Il periodo della scuola dell'infanzia costituisce per molti un ricordo vivido, piacevole, che testimonia e consente le prime esperienze di apprendimento.

Al campus facevamo le cose a gruppetti, per esempio facevamo sempre delle mappe e altre cose, giocavamo, oppure facevamo delle registrazioni, era molto divertente (E1).

[Alla scuola dell'infanzia] era molto facile, divertente, ci facevano prendere una vaschetta, un bastone fatto apposta, ci mettevamo dentro i cracker e li sbriciolavamo, oppure facevamo il pane con la marmellata.

[Alla scuola dell'infanzia] facevamo le gite: La raccolta delle olive, la gita sul laghetto ghiacciato e la gita con le torce, bellissima. Le parole che ho imparato al laghetto ghiacciato non me le scordo più (E2).

Dovevamo fare degli esperimenti per poi spiegarli quando saremmo andati in piazza. Allora abbiamo imparato un sacco di cose, in piazza siamo riusciti a spiegare alle persone che passavano...è tutta un'altra cosa, la teoria la impari, ma in realtà non la devi nemmeno studiare (M4).

C'era sempre il balletto quando arrivavi che eri mezzo addormentato, ti dicevano 'andiamo a ballare' e ballavamo tutte le canzoni dello Zecchino d'Oro e poi dopo il balletto c'erano varie attività che erano tipo disegnare, oppure lavorare con il das..... altre cose creative. Poi c'era l'intervallo che vabbè, per me tutta la giornata era intervallo" (E2).

### *Motivazione e autodeterminazione*

La scuola può diventare occasione di piacere e soddisfazione, se il motore del cambiamento sono i ragazzi stessi, che riconoscono perciò la motivazione come fondamentale. Evidenziano qui la volontà di reagire, di essere i primi a cercare l'aiuto dagli insegnanti, attivandosi per primi, di essere intrinsecamente motivati allo studio la propria soddisfazione di vincere in autonomia le sfide che si pongono.

Ho scoperto che se io non mi attivavo loro [i professori] non si attivavano. Perciò la macchina che si doveva attivare era il mio cervello. Così loro sapevano cosa dovevano fare, e io quello che dovevo fare con loro. infatti adesso faccio vedere le mappe il giorno prima e le uso (S2).



Non bisogna arrendersi, metterci la voglia e non vergognarsi. Prima mi vergognavo di tirare fuori il computer e metterlo sul banco, ci si può sentire diversi dal gruppo e cadere in depressione, o no, ma sentirsi diversi, specie se un compagno mi faceva una battutina (M1).

Prima studiavo perché forzata adesso ho le stesse difficoltà, ma ho uno scopo. se hai uno scopo puoi superare non è un ostacolo se hai uno scopo hai tutto il resto. io avevo cominciato a studiare un po' di più, stavamo parlando di scienze, e mia mamma stava parlando a tavola di questa cosa. e a me non era mai capitato che io sapevo quello che lei dicesse. era strano, però mi piaceva. ero colta, sapevo le cose, [ero riuscita a entrare in una conversazione], e mi ha spinto ancora di più a sapere le cose. è diversa, è di più. Prima studiavo perché dovevo, adesso studio per me stessa e anche per gli altri. Prima ero abituata a prendere quei voti. ed era anche la mia aspettativa prendere quei voti, anche se non li volevo. [la delusione è maggiore]. Aiuta rispetto a se stessi, se dico 'La prossima volta devo prendere 8', è una promessa che ti fai, quindi molto probabilmente lo prendi. invece se gli altri dicono 'No devi prendere 8' ti viene l'ansia, se non ti sei fatta un'aspettativa [se è diversa] è una delusione per chi si aspettava. prima studiavo per arrivare al 7 invece adesso studio per arrivare a 9 [il mio approccio cambia], prima ero molto più tranquilla. Ho preso 4, poi prendo 7, ma sì, va bene. Tanto avevo 6. [prima] l'importante era la media. adesso l'aspettativa è di avere una stabilità positiva. Quando prendo 8 e mi ero aspettata di più è più stressante però mi impegno di più. perché voglio arrivare. quando ho già preso 9 sto più tranquilla (M12).

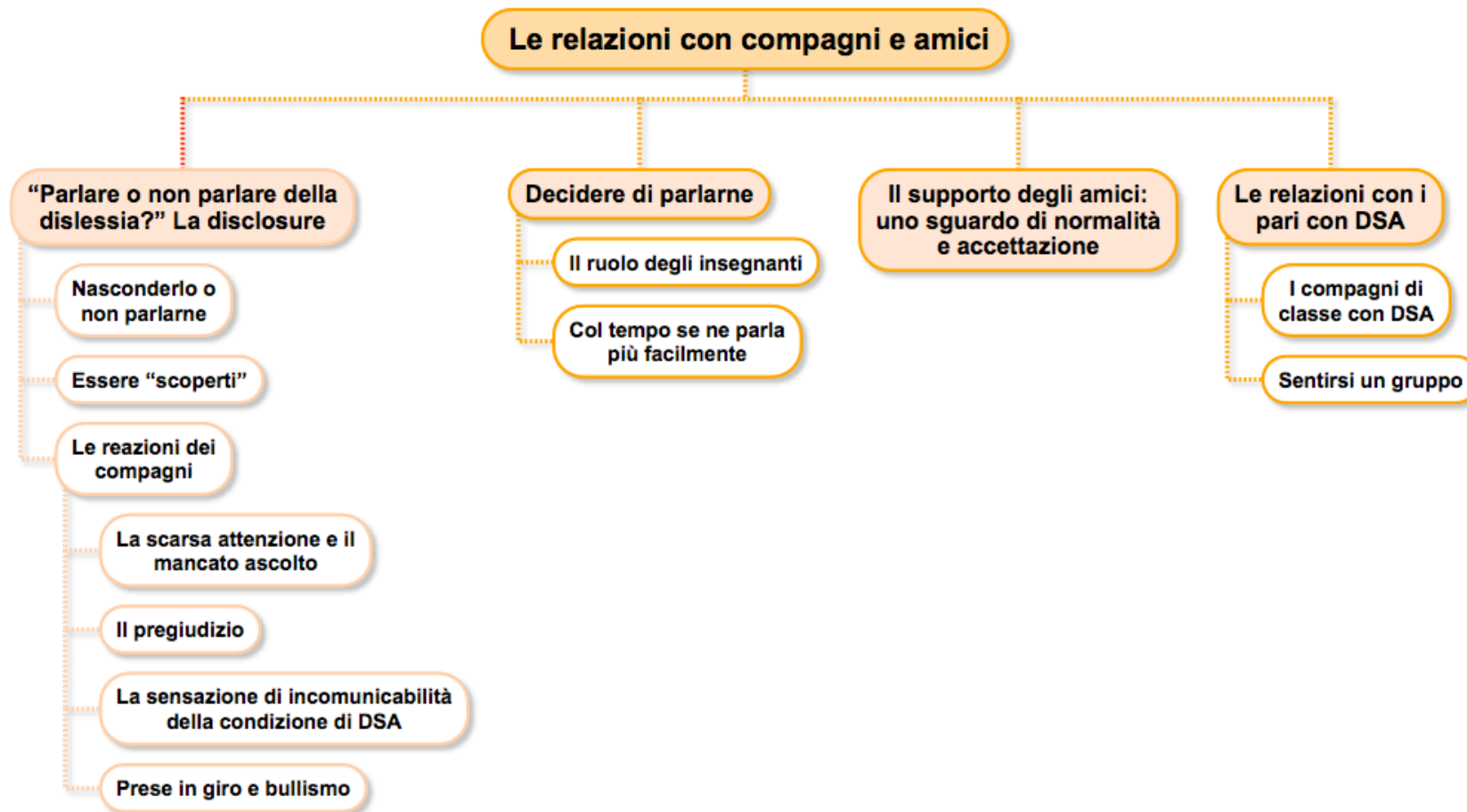
In prima per evitare le cose stavo male, in terza è andata molto meglio, mi dicevo vabbè vado, devo arrivare alla verifica, mi sono auto aiutata; mi sapevo già gestire le mappe grazie al centro, riesco a studiare con questa mia amica che aveva scoperto anche lei. Lei non andava al centro ma da una ragazza a ripetizione che non sapeva di DSA e quindi la aiutavo io; coi prof andavo a parlare ed è migliorato tantissimo, facevo vedere le mappe, recuperavo le verifiche, ho finito la terza con tutti voti pieni, poi in terza (S6).

Quello che serve è capire veramente perché studia, e fargli capire, non so come, che serve a lui e non alla mamma. Secondo me, uno discalculico, uno non discalculico, basta che ha quello, lo scopo, la motivazione, è quello che può cambiare; perché se il vuoto è riempito sei uguale. Se tu hai voglia e sai perché lo fai, puoi anche battere, andare anche al di sopra. Puoi essere come le altre persone, sei come le altre persone, però ti vedono diverso. Solo che se cominci ad aver gli stessi voti e ad averli più alti, capiscono che non è quello. Non è che perché discalculico, disgrafico, che prendi voti più bassi, ma anche essendo discalculico puoi prendere voti più alti e non è per quello, cioè non è un ostacolo per farti non prendere voti alti (M12).

La mia parte dei perché è la cosa che mi piace di più, io ora sto studiando il perché dei perché, studio cose in cui mi riscontro e son felicissima (S6).

## Le relazioni con compagni e amici

Figura 17: Mappa dei sottotemi “Le relazioni con compagni e amici”



Le relazioni con i pari sono un elemento molto importante nel percorso di crescita e negli apprendimenti scolastici in età adolescenziale, costituendo un confronto e un rispecchiamento fondamentale per la costruzione identitaria.

### **“Parlare o non parlare della dislessia?” La *disclosure***

Un’ampia parte delle relazioni con i pari riguarda, nelle interviste svolte, il dilemma della *disclosure*, come viene chiamata nella letteratura, ossia se parlare o meno del DSA con compagni e amici, se confidarsi, se e come condividere con i compagni e con gli insegnanti le proprie emozioni, bisogni, aspettative; e quanto questa decisione/azione ponga ostacoli e crei malessere, o al contrario possa aprire porte di comunicazione, di supporto, di benessere nei ragazzi.

#### *Nascondere o non parlarne*

Molti ragazzi con DSA non parlano esplicitamente della dislessia, o la nascondono volutamente, ai propri compagni di classe o ad amici in ambito extrascolastico, cosicché il DSA rimane una sorta di *segreto* che pesa sulla relazione.

Se non me lo chiedono io non glielo dico (S1).

Non l’ho detto (S8).

Secondo me non serve dirlo fuori scuola, anzi quando facevamo il gruppo di teatro ho detto a XXX che non doveva dire nella squadra di pallacanestro dove giocavamo insieme che stavo venendo al centro di potenziamento (S9).

Emerge in molti il timore di spiegarlo, o che gli amici lo vengano a sapere, per paura del giudizio negativo che credono riceverebbero, o per il disinteresse che pensano gli altri mostrerebbero; perciò la faticosa scelta delle persone cui confidarlo è molto selettiva:

L’ho accennato alla mia amica, ma non ho spiegato che ho problemi ad apprendere, a lei non le interesserebbe (M3).

Lo spiegherei ma non a tutti, alcuni non gliene frega niente mi prenderebbero anche in giro: infatti quando i dislessici leggono e scambiano una parola per un’altra, gli altri si mettono anche a ridere, e questo mi dispiace (M11).

Non è che sono arrivata in classe è ho detto ‘buongiorno sono dislessica’, avevo proprio paura, non avevo proprio idea di come avrebbe potuto reagire la gente (SS2).

Al mio migliore amico non l'ho detto però sa che vado a fare un professionista, a XXX glielo ho detto e comunque anche lei lo sa, anche a YYYY, ad altri no perché non voglio (M11).

Dipende dalla persona. Io non mi sentivo di andare a dirlo, magari un'altra persona lo fa, ma io non sono mai andata a dire a tutta la classe sono dislessica, discalculica, infatti ci sono tuttora dei miei compagni che rimangono... non mi sentivo in dovere di andarglielo a dire, a parte ad alcuni che erano il mio gruppetto della scuola. Anche io al posto loro non avrei capito (M2).

I miei amici lo sanno, altri no, perché non ho mai avuto il motivo per dirglielo, perché si poteva anche evitare; agli amici fuori classe [lo dico] solo se capita l'argomento perché sono riservato, per esempio è successo che ho fatto l'invito al cinema per il giorno sbagliato a un amico, alle amiche glielo ho detto 'ho sbagliato il giorno', con lui invece ho inventato che in realtà all'inizio dovevamo fare di sabato; alle amiche avevo già detto di essere dislessico, secondo me lo collegano (M9).

Alle amiche di circo [gruppo extrascolastico] non glielo ho detto perché ho paura che se glielo dico poi pensano male, che è una malattia: è rischioso dirglielo perché poi loro magari si allontanano, e non mi va di perderle (SS1).

Adesso se uno mi chiede, magari non glielo dico subito ma dopo due o tre volte glielo dico (S6).

Sono molto amica di un'altra ragazza discalculica della classe, siamo andate subito d'accordo e ormai ci capiamo al volo, siamo come sorelle. Ci aiutiamo ma non parliamo mai né del DSA né delle strategie utilizzate. Lei per esempio non utilizza mai la calcolatrice a scuola perché vuole essere uguale agli altri ma io non le ho mai detto niente (SS1).

Molte persone non lo sanno che sono DSA. Altri più gravi si capisce, io [di me] non credo [gli altri lo capiscano]. Mi è capitato che un amico mi aveva chiesto cosa avrei fatto e io ho detto "Scienze umane" e lui ha detto "Allora non fai a fare il grafico, che è per quelli DSA" scherzando. E io faccio "eh già". E lui "Tu sei DSA?" E io "No no"; perché se no la figura che aveva fatto era troppo brutta. E poi ho avvisato quelli che lo sapevano di non dirgli che ero DSA, se no poi pensa alla scena e si sente di m.... [per ora non glielo dico] magari più avanti (M12).

### *Essere "scoperti"*

Il fatto che altri compagni siano dislessici costituisce talvolta l'occasione perché gli altri lo scoprono:

In classe, i primi anni delle superiori, era venuto fuori, perché c'erano altre mie compagne che sono come me; io non ne avevo parlato, lo sapevano solo i professori. Così le mie compagne hanno fatto domande per capire meglio (SS1).

Quest'anno alcuni miei amici fuori scuola l'hanno scoperto: lo hanno saputo quando anche un mio amico, stessa squadra e stessa scuola ha scoperto di essere DSA. Stavamo parlando della verifica di fisica, e mi ha detto che poteva usare i libri, gli schemi...così gli altri hanno capito. Ci hanno fatto la domanda: perché potete usare il libro? E noi l'abbiamo detto, abbiamo spiegato della difficoltà sul linguaggio e sull'ortografia (S8).

Secondo i ragazzi intervistati, in alcune occasioni sono compagni o amici a notare in loro alcuni aspetti peculiari, e a chiedere loro direttamente spiegazioni: fare i compiti assieme, fare la spesa, leggere in pubblico o sbagliare giorno della settimana per un appuntamento sono alcune delle situazioni nelle quali avviene questo confronto e da cui emerge la condivisione del proprio DSA, a volte con maggior vergogna, a volte più serenamente:

La mia amica, quando stavamo studiando alle elementari a casa mia diceva “Dai, fai tanti errori, impegnati!” e lì le ho detto “Sono dislessico”. Le ho spiegato e ha detto “Ah non me n'ero accorta” (S9).

Mi vedono fare i calcoli, anche per andare a prendere il gelato...per il resto [che devo avere] e [me lo chiedono] “Perché fai i calcoli?” “Eh perché faccio un po' fatica a fare i calcoli”, ma l'amicizia continua. Non è che cambia molto, sono sempre una persona, non mi hanno mai trattata male, mai (S1).

Coi miei amici io sono una molto in gamba, molto sul pezzo per certe cose, sono anche più responsabile, più adulta della mia età. Ma lo sono sempre stata, l'unica cosa è quando succede di leggere vedono che io non ce la faccio, mi intristisco e mi vengono a chiedere “Ma perché tu non riesci, ma cosa è successo?”, perché vedono che sono lì così depressa cronica. Dico “Io sono dislessica, non riesco a leggere, mi stanco molto e quando voglio leggere qualcosa e non riesco, è frustrante”. E tutti “No no, non ti preoccupare” e cercano di consolarmi. Per esempio capita quasi tutti gli anni quando a teatro dobbiamo leggere il copione e ognuno a scelta legge un pezzo, oppure il regista inizia dire “Tu fai questo, tu leggi quell'altro” ed è sempre un dramma, le ragazze “No non lo voglio fare mi vergogno”. Io provo a leggerlo ma non ce la faccio, mi abbatto, mi abbatto e non ce la faccio e quindi voglio andare via. Alcune volte è capitato di parlarne, comunque nessuno mi ha mai chiesto perché. (SS2).

Ci sono anche situazioni in cui qualche ragazzo con DSA teme che le persone con cui hanno deciso di confidarsi ne diffondano la notizia in modo incontrollato, a loro insaputa.

a un mio compagno gliel'ho detto perché anche lui usa gli schemi per studiare, però non è DSA, mentre alcuni proprio non gliel'ho detto perché non voglio che poi magari quella persona lo vada a dire a tutta la classe e poi lo sanno senza che io lo so che lo sanno (M11).

Come emerge già nel tema relativo a “Il DSA: come superarlo. Strategie e strumenti”, cui si rimanda per un approfondimento, il dilemma del *disclosure* emerge fortemente in ambito scolastico: i ragazzi che non hanno condiviso in classe o coi loro compagni sia il DSA sia il motivo dell'utilizzo di strumenti compensativi, tendono a vivere sensazioni di disagio, vergogna, isolamento, e tendono ad evitare l'uso di tali strumenti. Questo accade anche per eventuali differenziazioni di valutazione o di trattamento da parte degli insegnanti volte a supportare la specifica caratteristica di apprendimento. Perciò per i

ragazzi che si rendono conto di quanto sia importante usare strumenti è necessario capire come affrontare in maniera serena questo difficile passaggio.

### *Le reazioni dei compagni*

Sapere cosa pensano gli altri sembra, per i ragazzi intervistati, essere rilevante: è importante sapere cosa pensano gli altri compagni con DSA, per confrontarsi e per non sentirsi soli. Si rimanda a un approfondimento ulteriore di questo tema di confronto all'interno di "Le relazioni con altre persone con DSA".

### *Sapere cosa pensano*

Per i ragazzi sembra utile conoscere cosa pensano i compagni di classe, di cui si teme il giudizio. Le reazioni dei compagni alla notizia del DSA possono essere molto diverse tra loro: alcuni tacciono o sembrano accettarlo:

Non hanno detto niente (S8).

Lo accettano, dopo tutto sono sempre una persona (S1).

I compagni di classe non dicono niente né rispetto al DSA né rispetto ai compensativi, che in alcuni casi sono estesi a tutta la classe, nel senso che penso che a loro vada bene (S8).

### *La scarsa attenzione e il mancato ascolto*

Altri compagni invece sembrano non prestare attenzione, ascolto né disponibilità nel cercare di comprendere veramente il tema del DSA, fermandosi, secondo gli intervistati, alla dimensione superficiale, al pregiudizio:

C'è gente che non capisce, ma non mi interessa, non penso che cambino (M3).

Fanno le domande sulla dislessia, ma anche se gliela spieghi non la capiranno mai, perché loro sono così, fan fatica a capire (M7).

Ho detto che avevo la dislessia, loro hanno sparso un po' la voce, alcuni che giocavamo insieme hanno deciso di andare da un'altra parte a giocare perché avevano paura, forse avevano capito che ero malata (M6).

Dicono "Lei è dislessica, non sa leggere non sa scrivere e basta", ma dev'essere spiegata meglio (M7).

Anche gli altri...pensavano "legge male", basta (S9).

Spesso, nella percezione degli intervistati, compagni e amici non chiedono nemmeno, non fanno domande per capire:

Non c'è problema [per me a] parlare della dislessia, anzi mi farebbe piacere che le persone me lo chiedessero (M8).

Nessuno me l'ha chiesto, alcuni ne parlavano con altre persone che non sapevano neanche che cos'era. Quindi avevano paura che era contagioso (M6).

Le differenze che notano tra i diversi compagni è tra chi chiede e vuole sapere e capire meglio, e chi non chiedere e rimane ancorato al pregiudizio e alla paura.

### *Il pregiudizio*

Alcuni adolescenti intervistati mettono in evidenza il pregiudizio dei compagni rispetto al DSA:

Avevo il complesso dei ragazzi, se vado e dico sono DSA, quello mi dice "Basta, non ci sto con una così" (S6).

Quando al mio migliore amico gli volevo parlare proprio di questo, lui fa "Ah sì, lo so già, me l'ha detto tua sorella" io mi sono arrabbiata, perché io non sono dislessica ma DSL [Disturbo del Linguaggio] e quindi gli volevo spiegare che uso gli schemi, gli ho provato a dire che cos'è la dislessia, e lui ha fatto "ah ok ho capito"; però penso che non abbia capito niente, perché faceva una faccia strana quando gli parlavo di questo, magari non si rende conto, magari per lui DSL è come una persona normale che però ha delle difficoltà. Magari non si è reso conto quali difficoltà, perché lui dice "Ma tanto io ascolto e so già tutto" e io faccio "Eh sì sei come mia sorella che ascolta, legge e sa già tutto" e quindi non si rende conto che per altri non è così. Se non lo sei, se non hai quelle difficoltà, magari alcuni annuiscono ma non si rendono conto delle situazioni in cui passi a volte, magari a studiare ci impieghi il doppio, che ci impiega lui (M11).

Non mi sono propriamente divertita, anche perché ti fanno una domanda e poi si girano e dicono "Sì ok va bene", mi dà fastidio quando fanno così. Loro dicono "Sei dislessica, sei diversa da noi", ma non è così. A me non piace essere diversa da loro e poi non trovo differenze, non sanno cosa significa essere dislessici, dicono "Cosa sarà mai?" ma invece fai proprio fatica, ma loro se ne fregano completamente [...]. Non è che dicono propriamente queste parole, ma quando ti guardano dicono "te sei proprio diversa, non siamo uguali, abbiamo qualcosa di diverso". Dicono "Sì va bene", poi un giorno gli chiedi un favore e loro ti dicono "ah è vero sei dislessica aspetta che te lo spiego", non importa anche se non sono dislessica li capisco lo stesso gli argomenti. [penso che] o sono troppo piccoli, o proprio non capiscono cosa significa essere dislessici perché se loro non provano cosa significa essere dislessici non lo capiranno mai; se mi prenderebbero in giro non me ne fregerebbe niente, perché nessuno è perfetto. Direi non me ne frega, sono dislessica perché sono così, comunque non cambia da voi, sono uguale (M7).

Loro non sanno che io sono DSA, perché io non lo dico, perché comunque ho paura di dirlo perché prendo come esempio una mia compagna che è DSA, anzi non so bene cosa abbia, e

quindi verifiche diverse e cose così, magari può usare la calcolatrice, io comunque sento i miei compagni che dicono "Sì però non è giusto, lei usa la calcolatrice, ha le verifiche così..." e tutte critiche. E io ho detto, se lo dico, poi essere giudicati...lei poi non è nel gruppo, secondo me fa pure un po' fatica. Un mio compagno è disgrafico e scrive sempre con il computer, però lui non viene giudicato forse anche perché è un maschio, forse i maschi non si fanno tutti questi problemi. Sinceramente mi sono sempre chiesta, perché lui no e lei sì, lei deve essere giudicata e lui no. Lui comunque è "straintelligente" prende sempre otto nove dieci, è bravissimo, forse è per questo: io sinceramente se non fossi così magari anche io sarei come le mie compagne, perché io adesso non mi metto a giudicare gente che è come me, però se non fossi così magari sì, o forse anche no (M10).

Io l'ho detto a un mio amico e si è messo a ridere, ha pensato fosse una battuta, tipo diversamente abile, per scherzare, io gli ho spiegato che non era una battuta (M4).

Talvolta si può ipotizzare che il pregiudizio che attribuiscono ai compagni spesso potrebbe essere una loro rappresentazione.

Una ragazza evidenzia per esempio che il disorientamento nell'affrontare il DSA era più suo che dei compagni:

Avendolo scoperto in seconda media, in terza ormai lo sapevano. Era più un problema me con me, che non me con la classe, quindi non è stato tanto. [...] è stato difficile perché in terza media ho dovuto accettarlo davanti a una classe che già mi conosceva, io mi trovavo in una situazione nuova con me. Non sapevo mai come comportarmi, era difficile, non sapevo cosa dovevo avere, loro lo vedevano, ero molto spaesata (S6).

Dall'altra parte può anche sembrare che il pregiudizio sia reciproco. I compagni sono vittima del pregiudizio, non vogliono approfondire, non capiscono. Ma dietro alcune affermazioni intravediamo il pregiudizio di chi è dislessico nei confronti degli altri, ed anche la paura di esporsi, generando situazioni che non permettono agli altri di capire. La fatica dei ragazzi con DSA appare superare questa paura degli altri, del loro pregiudizio, ma anche superare il proprio pregiudizio nel confronto degli altri. Anche in questo caso, raro ad osservarsi in queste interviste, sembra essere stato fondamentale l'accompagnamento educativo (che qui rimane implicito), probabilmente da attribuire ai genitori e agli operatori del centro di potenziamento:

Mi era un po' passato quel periodo in cui avevo paura di tutto, del pregiudizio, ed è stato utile avere chi lo affrontava con me (S6).

### *La sensazione di incomunicabilità della condizione di DSA*

Un secondo aspetto fondamentale per commentare i primi tre estratti relativi al Pregiudizio, è quanto i ragazzi intervistati percepiscano una dimensione mancante di



condivisione e ascolto non solo a causa di un pregiudizio, ma a causa di una impossibilità, che attribuiscono agli altri, a comprendere qualcosa che non vivono, non sperimentano in prima persona. Emerge una dimensione di *incomunicabilità* di fondo di un'esperienza che solo chi vive può sentire e capire fino in fondo, come evidenziano anche i seguenti estratti:

Lui essendo dislessico sa cosa si prova, è anche dislessico più pesante rispetto a me, diciamo grave: perciò se gli parli della riduzione di compiti, ti capisce che ti senti diverso dagli altri, se magari ne parli con uno che non ha DSA ti dice "Ah, che fortuna essere dislessici e avere la riduzione dei compiti". È una cosa assolutamente sbagliata e stupida da dire: ce l'hai è vero, però perché fai la stessa fatica che fa uno a fare più compiti, devi prepararti le mappe, fai molto più fatica (M1).

Con gli altri DSA in classe parliamo sempre male della prof di spagnolo, gli altri non possono capire tanto, noi ci lamentiamo e ci arrendiamo (M5).

Io e la mia amica abbiamo più o meno la stessa altezza di dislessia, e quindi la guardiamo più o meno nello stesso modo; ma c'è gente che è meno dislessica e quindi la guarda diversamente. Sulle altre persone dislessiche, che sono più "basse", magari la vedono in un modo più semplice e vengono aiutati con la calcolatrice, invece chi ne ha di più vai in questi centri, anche la mia amica, la vediamo perché ne abbiamo parlato come la vediamo, poi per i compiti pensiamo come risolverli (M6).

In quarta elementare, arriva un nuovo compagno dislessico, ma non solo, nessuno voleva stare con lui. Capendo cosa provava siamo diventati un po' suoi amici. Ho iniziato a giocare con lui, prima io da sola con lui perché gli altri...non volevano, poi un'amica, poi tutti gli altri (M6).

L'incomunicabilità è legata alla sensazione che gli altri non capirebbero e si lega spesso alla decisione di non parlare pensando che dall'altra parte si possa non comprendere. Capire cosa significa vivere con il DSA è, secondo i ragazzi, molto complesso per chi non prova in prima persona questa condizione:

Nessuno, se non è dislessico, può capire come si sente uno dislessico: alcuni la buttano sul seriosissimamente, o alcuni la buttano tipo "Eh va beh, fai più leggermente più fatica, ma stai sciallo". Così, ci sono pochissime persone che capiscono come si sente un dislessico, perché o lo sono anche loro, o fanno degli studi apposta, o forse solo perché sono intelligenti; non dico che siete stupidi se non lo capite... Poche persone mi hanno capito, pochissime in realtà, mi viene in mente solo la mia logopedista. Non ti fa piacere di parlarne, perché comunque tu un po' ti imbarazzi, perché sai che gli altri ne parlano tanto, ma poi alla fine, non è che lo capiscono, un po' come, adesso la butto molto più serio, ma tipo "Il bambino con il pigiama a righe" non ti sei mai chiesta come si potevano sentire le persone, perché se almeno tu non sei ebreo, tu non sai niente, perché in realtà tu non hai nessuna colpa, mentre poi quando vedi il bambino, anche l'altro normale, che vengono chiusi nel campo di concentramento, capisci perché tu vedi anche la storia di questo bambino, che lui non aveva fatto niente, come tutte le altre persone, era lì messo a caso così, finché tu non lo puoi capire guardando questo film. Ecco è un po' come essere dislessico, tu non lo capisci finché non sai come ci si

sente, cosa provi, quanto è più difficile, quanto no, perché per esempio io sono poco dislessica, ci sono persone che sono molto più dislessiche di me, e infatti quelli che sono molto più dislessici di me faccio fatica a capirlo, capisco quelli con il mio livello di dislessia, non con uno più ampio e nemmeno con uno minore, lo capisco con il mio, perché è difficile immedesimarsi nelle altre persone (M5).

Cos'è il DSA lo potrebbero anche capire, tipo te, però devi studiare, in pratica ti devi prendere una laurea per capire come pensa un dislessico, e poi devi innanzitutto stare un pochino con loro. Conoscerne uno, così sai anche un po' com'è fatto, poi fare degli studi come se tu volessi prendere un lavoro tipo il tuo (M4).

Posso dire che con mio padre, che è dislessico, ci capiamo un pochino meglio, perché io non sono tanto bravo a spiegare le cose, lui neanche, un pochino ci capiamo. Io a volte provo a spiegare qualcosa a qualcuno e faccio degli esempi che però capisco solo io... però se lo dico a mio papà lui lo capisce. Anche mia madre, meno di mio padre, ma anche lei, visto che è praticamente circondata da dislessici (M4).

In seconda elementare [...] la mia migliore amica leggeva con naturalezza; ti senti triste, da solo, totalmente diverso, non riesci a capire perché, e non per scelta, perché hai uno stile diverso nel vestirti, allo sbaraglio, con una totale incomprensione (SS2).

Per la persona con dislessia è difficile spiegare la propria condizione proprio perché è la loro normalità; questo fa sì che, non conoscendo quale sia il punto di vista degli altri, ma ritenendo il proprio *normale*, si crei l'imbarazzo. Una ragazza, ad esempio, tende comunque a giudicare e ritenere *stupidi* gli altri perché non empatizzano con la sua situazione. Ma è appunto proprio chi è dislessico che mette una barriera, perché non accetta la mancata comprensione che ipotizza negli altri, e si chiude:

Sono la prima che si imbarazza nel farlo [spiegare il DSA], è difficile da spiegare perché un dislessico non sa come ragiona un'altra persona, perché lui è dislessico, basta. E quindi è come dire 'com'è la dislessia?' per me è normale, perché la sto vivendo adesso e non sono non-normale però sono dislessico. Si crea imbarazzo, gli altri sono stupidi, perché non capiscono niente di come uno ci si può provare, devi proprio metterti là, parlare di come ti senti proprio sempre, cosa sento quando studio, prendo appunti mentre studi; a te ho cercato di spiegartela bene, ma anche tu non sono sicura che tu abbia inteso (M5).

Secondo me loro non vedono il nostro percorso da quando lo scopri a quando lo accetti, le persone dicono "L'hai scoperto, ok ora fai gli schemi e tutto è a posto...", non vedono quello che hai passato prima, i pianti, la disperazione, se l'hai accettato, i complessi mentali [...] non possono capire veramente. A meno che tu non lo racconti, ma dovresti starci 4mila anni. Le persone possono capire, ci possono arrivare se si immedesimano, ma è molto difficile [...] quasi nessuno capisce che è un ragionamento più lento e faticoso, quasi tutti pensano "fai le mappe e sei a posto" (S6).

## *Prese in giro e bullismo*

Vengono riferite anche situazioni in cui l'atteggiamento dei compagni diviene un attacco vissuto dal ragazzo in maniera pesante, personale e persistente nel tempo, e cui ragazzi diversi reagiscono in maniera molto diversa:

Tutti i giorni mi prendeva in giro, per qualsiasi cosa, dal primo giorno in cui mi ha vista [alla materna] non sapevo cosa aveva contro di me, mi dispiaceva, dovevo evitarlo o menarlo, ho fatto entrambe le cose, poi ho capito che si doveva fare un esame mentale da uno psicoanalista. Poi anche alla primaria c'era un bambino che mi prendeva in giro in bagno e mi diceva 'tu sei DSA', proprio con cattiveria, e io piangevo. Però non l'ho detto alla maestra (M5).

Avevamo gli appendini [attaccapanni] con gli animali e io avevo la pecora. Loro mi dicevano 'eh però tu devi essere la lumaca, però', perché io ero lentissima a scrivere. Me lo hanno detto per tutti e cinque gli anni, e le maestre non hanno fatto niente perché a loro non fregava niente di noi (M8).

Non ho detto niente sennò la sbattevo fuori dalla finestra (S1).

Emergono situazioni, conflittuali o di insofferenza rispetto ai compagni, che solo successivamente e su domande specifiche da parte della ricercatrice vengono descritte e confermate come vero e proprio bullismo. Per bullismo si intendono attacchi sistematici e ripetuti nel tempo, che volgono a sminuire, agire violenza e intimidire la persona. Ciò che appare più evidente nelle narrazioni dei ragazzi sono le loro reazioni, che si connotano con senso colpa e che fanno continuamente riferimento a quanto si sono sentiti consigliare dagli adulti.

Tendevo ad essere un po' violento con loro, se mi prendevano in giro qualche volta passavo anche alle mani, cosa che non si deve fare (M1).

Azione-reazione è una cosa che fanno gli animali, l'uomo ha la possibilità di parlare, se necessario anche di difendersi con coerenza. Le reazioni violente son le peggiori, può essere una risposta che coi compagni si può fare, ma poi ci si chiarisce [...] sono l'ultimo che ne può parlare perché sono uno che se viene chiuso all'angolo per prima cosa mena le mani, non lo dovrei fare. Posso dire quello che dice mio padre, piuttosto digli in faccia 'sono arrabbiato' che è una cosa che ti calma e non meni le mani (M1).

[Non si sono accorti] finché non ho alzato le mani e han beccato solo me. Non do la colpa agli altri, a mia mamma perché non lo dicevo, semmai la colpa è mia (M1).

Non farti pigliare per il c...: se ti criticano, sei stupido perché devi usare la calcolatrice, tu digli "Embè io lo uso meglio il cervello, ragiono di più", mi sembra di ragionare di più rispetto agli altri, non è diverso dalla persona di fronte a lui, però una cosa che è facile per gli altri e per te è difficile e ti dicono "eh tu non riesci a farla, ignorante! (S5).

L'altro elemento che appare sono gli errori di tipo scolastico che commettono o l'uso di strumenti, come le mappe, che divengono l'occasione di scherno:

Io vado lì con gli schemi e le mie compagne dicono 'ah, ha gli schemi, dirà tutto benissimo'. Se sbaglio una minima cosa dicono "Ah, ah, hai gli schemi e non sai neanche leggerli". Quindi lì lo sento di più. Sono infantili, come dei corvi [avvoltoi]. Ci si sente male perché comunque con queste persone ci devi passare tanto tempo della settimana, e pensi "non mi capiscono, non vogliono essere mie amiche, non vogliono provare a costruire una relazione di amicizia insieme" e quindi ti senti come escluso (S4).

I miei compagni in seconda media non mi dicevano niente, mentre in terza media quando si è avvicinato l'esame hanno iniziato a dire "Parla quella che nemmeno sa contare". E poi la prof mi mandava sempre alla lavagna, io rimanevo lì impalata, loro ridevano e mi dava fastidio, infatti una volta mi son girata e li ho guardati (M8).

Una ragazza ritiene esplicitamente che sia la dislessia l'occasione che determina la presa in giro, che altrimenti non ci sarebbe. Ritiene anche che le compagne non vogliono capire e provare a costruire un altro tipo di relazione di amicizia e condivisione, con la conseguenza di sentirsi isolata.

Quello che invece non appare subito nella narrazione dei ragazzi, come non è emerso nel momento in cui accadeva, ed è stato necessario sollecitare e guidare, è il racconto delle azioni altrui:

È capitato di prendermi ceffoni sul braccio, che mi prendevano gli occhiali e li buttavano in terra. Mi è capitato, una cosa che non sopporto, se la cosa è mia devi prima chiedermi il permesso, già solo gli occhiali [...] [si ripeteva nel tempo] (M1).

Il momento che ricordo di più è stato in prima che c'erano dei miei compagni che mi prendevano in giro sia per la dislessia che per lo sport che praticavo, che non era molto diffuso, cioè non è molto diffuso, appunto il rugby, purtroppo in Italia si parla solo di calcio e quindi venivo isolato dal gruppo: in realtà mi toccavano gli oggetti, me li buttavano per terra, me li rompevano e io mi arrabbiavo ma la prof vedeva solo me (M1).

Anche gli elementi emotivi associati a queste situazioni emergono solo successivamente e su richiesta, poiché i ragazzi facevano fatica a esplicitarli:

Se uno è già insicuro lo smonti, a momenti non rimane più in piedi. Andavo a casa e non facevo più niente, mi sdraiavo e piangevo, non ce la facevo più (M1).

La rabbia e la paura vi può far fare l'errore di andare avanti a picchiare quello che hai messo a terra, e però diventi l'aggressore. [La rabbia scatta per] la paura, per paura di essere attaccato, attacchi tu per primo. Io prima mi arrabbiavo più facilmente, non controllavo la rabbia, tendevi a allontanare gli altri, minacciarli, attaccarli verbalmente (M1).

Una dimensione importante che si nota è quella dell'impotenza e della solitudine, data dalla mancata comunicazione di quanto avveniva sia con adulti di riferimento che con i pari. La colpa che questo ragazzo di terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado

percepisce appare doppia, implicitamente: per aver “usato le mani” e per non aver detto agli adulti cosa succedeva:

[Nessuno mi aiutava] perché non lo dicevo. Una cosa sbagliata che facevo era non dirlo (M1).  
Gli adulti, soprattutto gli insegnanti, sia in presenza che in assenza di un’esplicita richiesta di aiuto da parte dei ragazzi -molto faticosa da mettere in atto- sembrano non accorgersi, sottovalutare, o non intervenire adeguatamente. Questo mancato intervento, specie quando i ragazzi si attivano nel chiedere aiuto, sembra peggiorare, nella percezione dei ragazzi, la loro situazione, sia per il mancato aiuto percepito, sia rendendo eventualmente più insistenti i compagni, che si vedono impuniti:

Semmai dò la colpa ai prof, che non se ne accorgevano e in pratica sembrava che guardassero solo me: anche in prima ero più grosso degli altri, e sembrava che avessero più timore che io muovessi le mani contro di loro, non loro contro di me. È già un essere etichettato, ed era una cosa che mi dava fastidio (M1).

Stavo con una mia amica, stavo parlando tranquilla così, arriva e fa "Che scema sei dislessica, non ci arrivi", Che cosa ti ho fatto? Non è che mi ha fatto piacere perché mi ha detto non ci arrivi, ma ho pensato “Ma lui come fa a saperlo?” Lui non sa neanche come ci provo, come mi sento io, e lui infierisce, mette il coltello nella piaga. Grazie! (M5).

Se individuate, guidate e accompagnate nelle strategie relazionali, se data attenzione dall’adulto al disagio e alle reazioni che si creano nel ragazzo, tali situazioni evolvono:

Mi prendevano sempre in giro, alla fine gli ho dato un pestone e hanno smesso. L'ho superato anche scherzandoci sopra, se un compagno mi faceva una battutina io gli rispondevo con una battutina, ci si fanno due risate e il bullo che ti prende in giro si scoraggia e se ne va, dice “Se lui che è DSA si prende in giro che ci sto a fare?”. In seconda e in terza le cose sono migliorate, quello che mi prendeva in giro lui pesantemente ha incominciato lui a rendersi conto dell’errore che aveva fatto, e a chiedermi scusa, io ho incominciato a parlare un po’ più di calcio e meno di rugby, perché comunque nell’ambito scolastico ogni tanto qualcuno mi chiedeva le regole del rugby, però non andavo da loro con l’argomento del rugby subito pronto, e poi anche loro hanno iniziato a parlare con me di rugby a informarsi sulle squadre addirittura sugli All Blacks, poi ci siamo avvicinati e adesso non c’è alcun tipo di rapporto non amichevole, cioè siamo amici, e ci piace anche stare insieme, alcune volte usciamo (M1).

Si comprende in questa disamina come una serie di comportamenti che i ragazzi mettono in atto o riferiscono, come il rifiuto dell’uso di strumenti adeguati in classe e comportamenti aggressivi o di isolamento, che appaiono come espressione di comportamenti dei ragazzi con DSA, possano essere invece spiegati in base al tipo di relazioni, o anche solo di rappresentazioni di queste relazioni, con i compagni di classe

che i ragazzi con DSA hanno. Quando si parla di compagni e amici rispetto alla dislessia, il tema preponderante che emerge, più ancora degli aiuti o dei contrasti, è il tema del parlare o meno esplicitamente del DSA.

## **Decidere di parlarne**

in alcuni casi sono però i ragazzi stessi a parlare del DSA con amici, compagni di scuola o in classe. I motivi per cui decidono intenzionalmente di affrontare l'argomento sono principalmente di duplice natura; c'è il bisogno di condivisione con gli amici, di sentirsi supportati affettivamente:

[In seconda media] una volta fatti i test l'ho detto subito al gruppetto dell'oratorio, a un'altra mia amica e a due amici che tengo più stretti (M2).

Ho sempre avuto amici con cui sono andata d'accordo, lì sono riuscita a dirlo, perché mi fidavo. quando gli altri lo notavano ma non dicevano niente, me ne fregavo, perché devo dirtelo. Le persone interessate l'hanno capito (SS1).

Vi è però anche un secondo elemento, ossia la scelta di condivisione del DSA all'interno della classe, connessa alla possibilità di utilizzo degli strumenti senza imbarazzi e pregiudizi. A tale scelta gli intervistati sembrano essere arrivati in base ad esperienze precedenti o alla sperimentazione di situazioni vissute inizialmente con imbarazzo:

[All'inizio dell'anno, alle superiori] in classe ho detto: "Sono discalculico, faccio fatica a fare dei piccoli conti a mente e infatti son autorizzato a usare la calcolatrice"; qualcuno mi ha chiesto cosa vuol dire e ho spiegato che ho dei problemi con la matematica, non riesco a fare determinate cose e han detto "Ok", l'han presa abbastanza bene, lo sanno (S7).

In quinta il penultimo giorno di scuola ho spiegato alla classe che ero dislessico: ero vicino alla cattedra a spiegare. Non ricordo nemmeno se ho voluto farlo io o me l'ha chiesto la maestra, ho portato la scatola dei "giochi" di logopedia (S9).

Ho detto: io sono dislessica, sono uguale identica a voi però durante le verifiche ho del tempo in più e posso utilizzare le mappe e quindi è tutto normale. Se a voi non piace adattatevi. Altrimenti se non lo facevo un giorno arrivavo con la mappa e mi dicevano "Perché hai la mappa?" e io gli dicevo "Io sono dislessica", "E che cosa significa, la uso anche io?". A scuola siamo in 5 [dislessici]. il primo giorno di scuola sono stata l'unica a dire "Guardate che sono dislessica". gli altri l'ho scoperto dopo, e io lì ho pensato "ma perché non lo avete detto?". Io so che i professori lo sanno già, ma i compagni no, lo scopriranno, dirlo prima è meglio, perché loro già si preparano a quello che può succedere durante le verifiche. Porto una mappa e non mi dicono niente perché lo sanno già (S2).

Una dimensione strategica fondamentale di quei ragazzi che operano tale *disclosure* sembra quella della *trasparenza* con gli altri rispetto all'esplicitazione dei propri bisogni.

Perciò c'è un pensiero, una strategia intenzionale: per far sì che le cose vadano bene, per poter usare gli strumenti senza problemi, bisogna mettere le persone a conoscenza del DSA e dei supporti necessari, non dandolo per scontato, preparando gli altri per tempo a osservare e accettare quanto necessario:

Il motivo per cui l'ho voluto dire è che i primi giorni, [in seconda media, subito dopo la diagnosi] è che mettevo lo schema sul banco, mi sentivo a disagio. Però pensavo "come può farmi sentire a disagio una cosa che mi è di diritto?" non mi tornava questo. Se questa cosa mi compensa perché fa parte di me, perché devo sentirmi a disagio? (S6).

In realtà parlare in classe apertamente e direttamente di DSA fin dal primo giorno di scuola potrebbe sembrare frutto di un carattere aperto e sereno. È invece una valutazione delle esperienze pregresse ("Alle medie all'inizio non lo avevo detto e non usavo il pc, poi quando ho capito l'ho detto e mi sono messa a usarlo, ho perso un sacco di tempo" (S2); di quanto proposto dal preside all'open day ("gli alunni con DSA possono usare tranquillamente il computer", S2) e di quanto osservato in classe ("io mi faccio prima un'idea delle persone" S2). Questa dimensione così *decisa* e sicura, quasi ostentata, si inserisce in un contesto che ha valutato come potenzialmente accogliente, o almeno non evidentemente ostile:

io prima di entrare analizzo un po' le persone...ha i jeans strappati la persona la metto nella tabella dei fighetti che se la tirano. È tranquilla è normale, la metto nelle persone tranquille. Ha un viso un pochino giù la metto nelle persone un po' troppo tranquille un po' troppo tristi. A volte le mie idee sono sbagliate ma la maggior parte sono giuste. [...] la maggior parte della mia classe l'ho analizzata come persone tranquille e quindi ero tranquilla, c'erano pochi che facevano casino (S2).

il Preside in un open day aveva detto "per chi è dislessico, per chi ha dei problemi, è naturale utilizzare il computer, quindi quelli che non siete dislessici state tranquilli loro lo possono utilizzare. poi state tranquilli andando avanti nel tempo prenderemo dei tablet per tutte le classi quando avremo abbastanza soldi (S2).

È un'opzione importante da prospettare, che molti ragazzi non immaginano che, se non messa in atto, successivamente rischia di bloccarli, come nel caso di questa ragazza di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado, dall'utilizzare gli strumenti che servirebbero loro:

[All'inizio delle medie non pensavo di avere questa scelta, di poterlo dire] non ci ho proprio mai pensato [...] [se alle superiori i primi giorni si dice questa cosa penso che sarà] di sicuro molto più facile perché stare insieme 5 anni è diverso che stare insieme 3 anni. È più facile perché posso ogni giorno andare a scuola senza aver la paura di nascondere le cose: se io alle medie l'avessi detto subito sarebbe stato meglio, l'anno prossimo non conosco praticamente nessuno così loro mi conoscono come la persona che sono davvero, sentendomi libera di

dirlo, non con la paura di essere giudicata e che gli altri pensino chissà che cosa. Secondo me un sacco di miei compagni non ne hanno proprio idea. E questa cosa non ti facilita per niente, cioè dirlo. Io spero l'anno prossimo di partire diversamente, sapendo che gli altri sanno che sono DSA (M10).

Alcuni ragazzi, che hanno fatto esperienza di una condivisione positiva in classe del DSA, affermano di utilizzare successivamente strumenti, o affrontare eventuali difficoltà, in modo più sereno, di sperimentare un maggior benessere personale, vivendo il DSA in maniera più serena:

Prima non leggevo, adesso sanno che faccio fatica, che mi servono le mappe, per la dislessia sono più tranquilla (E2).

Un bambino l'ha detto all'animatrice dell'oratorio. Io non avrei il coraggio di dirlo, sarei un po' imbarazzata, magari quell'animatrice non può capire come uno si sente. Lui l'ha detto con tranquillità, io sarei agitatissima, non so perché, quando devo dire qualcosa di strano a qualcun altro io mi imbarazzo, forse perché ho paura di balbettare, quindi ho paura che uno mi chiede "cos'hai?" oppure che parlo e poi perdo il discorso mi viene il nervoso. Io per esempio l'avrei detto solo alla responsabile, che di lei ci si può fidare. Invece l'animatrice magari lo va dire a un'altra animatrice (E2).

Questa estate ho fatto un corso di windsurf, che mi è sempre piaciuto e mi han fatto una lezione di cose tutte scritte, ho avuto facilità a capirle perché mi interessavano ma quando lui mi chiedeva "Come si chiama questo?", beh senti caro...io la chiamo così, tu chiamala come vuoi. E mi son sentita in dovere di...ero in confidenza, erano appuntamenti singoli, mi sentivo libera di poterglielo dire e glielo ho detto: "Se non mi ricorderò qualcosa è perché sono DSA e a volte faccio fatica con la memoria e con i calcoli" (S6).

Similmente anche anche in altri contesti non scolastici sembra loro importante comunicare il DSA:

### *Il ruolo degli insegnanti*

Anche parlarne direttamente con gli insegnanti per qualche ragazzo è importante, ma non sempre facile. Gli insegnanti sono in genere informati del DSA dai genitori e dalla scuola, e spesso applicano le misure senza coinvolgere e consultare il ragazzo.

Una ragazza di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado, che ha sempre rifiutato l'applicazione di supporti utili proprio per paura dei compagni, ritiene che le sarebbe stato di aiuto iniziare con l'affrontare la questione con gli insegnanti, con un dialogo franco, per capire le loro aspettative e pensieri sulla questione ed eventualmente farsi appoggiare da loro nella spiegazione in classe del DSA, condizione imprescindibile, secondo lei, prima di iniziare a usare qualsiasi supporto o differenziazione.



sarebbe utile però sinceramente non saprei che cosa dire. Anche loro cosa vuoi che mi dicano... sarebbe utile capire cosa fanno, voi gli avete detto, mia mamma ha detto loro. Sarebbe utile sapere cosa fanno su cosa ho (M10).

Nel comunicare il DSA alla classe, vi sono talvolta dei facilitatori: insegnanti che sono alleati e appoggiano il ragazzo in questa comunicazione alla classe, in un caso anche il preside della scuola:

Il Preside in un open day aveva detto 'per chi è dislessico, per chi ha dei problemi, è naturale utilizzare il computer' quindi quelli che non siete dislessici state tranquilli loro lo possono utilizzare. Poi state tranquilli, andando avanti nel tempo prenderemo dei tablet per tutte le classi quando avremo abbastanza soldi (S2).

Alle elementari mi ha aiutato la maestra a spiegarlo alla classe, io all'inizio non volevo, però poi ce l'ho fatta ed è stato meglio. I compagni hanno capito e io sono tranquillo a usare il computer. Solo che doveva spiegare anche il problema del linguaggio, non solo la dislessia, perché io ora ho paura di balbettare mentre parlo, invece un mio compagno balbetta liberamente. Ero in ansia, io ero in ansia. Loro invece non dico che son stati a bocca aperta, però quasi. Loro, secondo me, non si sono mai chiesti perché esco prima, invece quest'anno tutti in coro mi salutano, sono più gentili, questo mi aiuta [...] perché averlo detto sanno che faccio fatica e che faccio le mappe, e quindi che anche per loro potrebbe essere un aiuto. non lo sapevano perché usavo le mappe in classe. Casomai facevano la domanda a casa ai genitori (E2) (E2).

Parlare del DSA in classe apertamente e assieme ai professori per molti sarebbe auspicabile. Ritengono importante poterne parlare, riuscire a condividere e capirsi con altri, perché "è importante esprimere come ci si sente". Secondo i ragazzi intervistati, la condivisione con la classe sarebbe fondamentale, dovrebbe essere mediata dal professore con strategie opportune, non esplicitamente dirette a evidenziare chi siano i ragazzi con DSA, ma ad affrontare assieme la tematica del DSA e chiarire anche le rappresentazioni che ne hanno gli altri. Quello che ritengono importante far capire ai compagni è che non si è favoriti dall'uso dei compensativi, ma che questi ultimi li mettono al pari degli altri, al netto delle difficoltà. È necessario mettere in relazione il disturbo con il compensativo relativo in modo da far capire che non si tratta di un vantaggio, ma di una compensazione di una difficoltà:

Ho detto che avrei usato gli strumenti per la prima volta per l'esame di terza media, ma volevo che un prof lo spiegasse in classe, però i prof non l'hanno fatto: io li userò lo stesso ma l'anno prossimo vorrei dirlo subito, anche se non so ancora come (M10).

Parlarne con tutti e spiegare come si sente una persona dislessica, così se uno sente o prova a mettersi nei suoi panni, uno capisce (2).

Parlarne a scuola sarebbe una tematica di cui parlarne sicuramente (M2).

Io sono d'accordo perché non ho avuto un'esperienza traumatica, però c'è gente che viene presa in giro continuamente e quindi la pensa diversamente, per come la vivo io si potrebbe benissimo dire: un professore [deve] innanzitutto [saperlo], e quindi è un punto in più perché saperlo è un passo avanti; poi che lo sappia spiegare, e lo riesca a farlo capire agli altri che magari capiscono. Perché è inutile che continuate perché non è che mi aiutano, mi aiutano a essere come se non avessi queste difficoltà: se le persone sono al corrente di quello che è [il DSA] magari la prendono in un certo modo, capiscono che ha senso; uno che non sa niente dice "Eh quello lì usa la calcolatrice..., ci credo che poi è bravo in matematica", però se tu sai che uso la calcolatrice perché è discalculico, e che la calcolatrice lo aiuta a essere alla pari con gli altri, e non sopra gli altri, è diverso. Bisognerebbe trattarlo [il tema del DSA] comunque in ambito scolastico, non farci una lezione, chiedere se tutti sono al corrente di quelle che sono le difficoltà che sono presenti in quella classe, spiegarle se qualcuno non sa cosa vogliono dire, è un punto di partenza per far capire a tutti, non per giustificare (S7).

Io prima avevo iniziato ad usare le mappe, ma la maestra non l'aveva spiegato. Prima della seconda verifica di italiano la maestra ha detto: "Non dite che sono avvantaggiati con le mappe davanti, la ragione ve la spiegherò, non arrabbiatevi se questi vostri compagni guardano le mappe perché" ha detto "essendo dislessici..." non ha fatto in tempo a finire che tutti [le] hanno chiesto cos'era, e lei ha detto che era un "rallentamento di apprendimento", non mi ricordo bene adesso [ma sono d'accordo]. All'inizio facevano domande ogni volta, perché non avevano ben capito, poi hanno lasciato perdere (E1).

[Se un ragazzo non vuole, non va detto] deve partire dal ragazzo, magari il professore può dirgli "Se vuoi lo possiamo dire alla classe", se lui dice di no, se lo obbliga, magari poi partono le risatine e non è accettato dalla classe, invece se lo dici tu sei autoritario. Non è obbligatorio, ma se succede meglio. Però secondo me deve partire dal ragazzo. Il prof può suggerirglielo, perché magari non gli viene neanche in mente (S6).

Una ragazza sottolinea che, nello spiegare alla classe, ritiene fondamentale far capire che la dislessia non è una condizione peculiare solo di un compagno di classe, ma che si manifesta in molte persone al mondo:

[Bisogna spiegarlo] non come se fosse una cosa che ce l'ha solo quella persona, che capita solo a lei, ma è una cosa che succede in tutte le parti del mondo (SS2).

Diversi ragazzi hanno sperimentato in classe la mediazione dell'insegnante, cui avevano chiesto aiuto o che ha introdotto l'argomento autonomamente:

Ne ho parlato con la prof di italiano, abbiamo pensato come poterlo far sapere, alla fine la scelta è stata dirlo a tutti. Infatti avevo chiesto alla prof se mi poteva lasciare 10 minuti durante la lezione di italiano, lei ha introdotto il punto di vista scientifico e oggettivo, io l'ho spiegato dal mio punto di vista, quello che avrei fatto io, come l'avrei gestito; non c'erano risatine e ho deciso di dirglielo io liberamente, quando ne parlavo ai miei compagni mi faceva piacere perché erano interessati a capire cosa avevo, gli interessava il fatto che io stessi bene, che ero felice, che non mi assentavo, che avevo più amici. Avevo un sacco di ragazzi con sostegno in classe, un sacco di questi miei compagni si sono sentiti più inseriti nella classe dopo, quindi la mia prof è stata contenta che sia voluta uscire io dal guscio, perché tutti gli altri era 'ma tu hai il prof di sostegno', dopo averlo comunicato, loro si sono detti 'se l'ha detto lei lo posso dire anche io', non l'hanno detto ma si sono sentiti più tranquilli (S6).

Chi non è DSA non può capire come uno si sente. La maestra lo ha spiegato in classe alle elementari ero in ansia, io ero in ansia. Loro [i compagni] non dico che son stati a bocca aperta, però quasi. Loro, secondo me, non si sono mai chiesti perché esco prima, invece quest'anno tutti in coro mi salutano, sono più gentili, mi aiuta perché averlo detto sanno che faccio fatica e che faccio le mappe, e quindi che anche per loro potrebbe essere un aiuto. Non lo sapevano perché usavo le mappe in classe, casomai forse facevano la domanda a casa (E2).

Con la prof l'abbiamo spiegato ai compagni, lei e poi un po' anche io. Io ho spiegato gli schemi, lei la calcolatrice. Non eravamo d'accordo [in precedenza], ha deciso la prof di farlo. Gli altri compagni hanno chiesto "Perché il computer e a cosa ti serve?" Io ho detto che ero disgrafico, perciò scrivevo male e anche per la difficoltà della lettura. Hanno fatto domande, erano interessati e hanno capito (S5).

Alle medie, gli insegnanti lo hanno spiegato e mi sono sentita imbarazzata, la gente ti guardava un po' così, mi sono sentita un marziano perché dipende da come lo fanno [non devono spiegare le difficoltà], Bisogna spiegarlo dal punto di vista scientifico. Praticamente la parte del cervello fatta per la scrittura c'è un difetto (SS2).

Dai racconti degli intervistati emerge che anche il modo degli insegnanti di gestire il DSA e relazionarsi agli alunni con DSA genera determinate reazioni da parte dei compagni. Infatti alcuni insegnanti affrontano il tema indirettamente, in maniera funzionale, senza approfondire però il significato del DSA. Tale approccio, nel quale chiedono davanti alla classe chi siano i ragazzi con DSA, o *con problemi*, spiazzava qualche ragazzo, mentre lascia tranquilli pochi altri. Ci sono perciò, secondo alcuni ragazzi, alcune modalità che preferirebbero gli insegnanti evitassero perché, a loro parere, rischiano di discriminare e mettere in imbarazzo i ragazzi con DSA:

Gli insegnanti hanno un'abitudine di dire 'chi è DSA alzi la mano o lo dica', è una cosa bruttissima, oscena (S6).

Nessuno ha spiegato cos'è la dislessia, hanno solo detto che ero DSA e basta. I compagni sapevano già della dislessia, i prof parlano normalmente di questa cosa, non vogliono che sembri una malattia, ne parlano con noi davanti alla classe tipo 'per le mappe di questa verifica...' e questo non mi crea problemi (M5).

Un giorno non volevo fare esercizio e mi nascondevo dietro un altro compagno e la prof mi dice "non fa niente, anche se hai problemi di DSA puoi farcela benissimo". E io pensavo "possiamo continuare così mi nascondo sotto il banco direttamente?" È stata inutile, se la poteva risparmiare (M5).

Mi ha spiazzato la prof di matematica che è entrata in classe e ha detto "Chi ha problemi si metta davanti", io ho alzato la mano e ho chiesto "Problemi in che senso?". Lei dice "DSA, e chi ha difficoltà a vedere alla lavagna". Ero spiazzata, e lei continua a dire "Chi ha problemi mi chiedi, che io vengo subito". Mi ha spiazzato l'ignoranza, non ho detto niente. Poi [la professoressa] si è messa con l'elenco e ha detto "Chi è DSA può alzarmi la mano" e poi, prima che alzassimo la mano, "Ah no sono segnati sul registro". L'ignoranza di base, non si rendono conto di quello che fanno, per me non è stato un problema, ma posso immaginarmi

io quando ero in seconda media, mi ricordo il disagio che avevo all'inizio, se una persona ce l'ha in quel momento lo sotterra, lo distruggi, non si rendono conto delle conseguenze di quello che fanno (S6).

Cambiando classe, c'è il gruppetto che era in classe con me, sa che sono dislessica, posso usare gli strumenti, mentre tre quarti di classe non sanno niente. Li conoscevo prima di formare la classe, ma mi ritrovo nella situazione di prima, non dico che sono imbarazzata, ma l'altro giorno dovevamo fare un tema, arriva il prof nuovo, mi chiama e mi dà gli schemi con il testo argomentativo. Proprio così sparato... magari mi chiami alla cattedra, ma così ci sono rimasta male. Non ha chiamato solo me, ma ha messo [troppo] in evidenza (S1).

Un giorno la prof di mate in classe han chiesto chi fosse dislessico e quindi ho alzato la mano, ma non era concordato prima, e non c'è stata nessuna presa in giro e nessun imbarazzo (S7).

In classe non [devono] fare "Vi presento questi, loro cinque sono i 5 DSA", è brutto. [Devono] provare a spiegare agli altri ragazzi che cosa significhi essere DSA, perché magari sanno cosa vuol dire la parola, ma non in fondo (M10).

Molti altri insegnanti invece non affrontano affatto in classe il tema DSA. I ragazzi ritengono che l'atteggiamento di indifferenza e sospetto dei compagni derivi dall'atteggiamento dei professori e, implicitamente, dal non avere spiegato correttamente ed esplicitamente cosa sia il DSA:

A scuola la prof non è che ci presenta come dislessici, ci scoprono quando tiriamo fuori le nostre cose, la tabella, la calcolatrice (M7).

Nessuno ha spiegato cos'è la dislessia, hanno solo detto che ero DSA e basta (M5).

Non abbiamo mai parlato del perché in mia presenza (M3).

La prof mi aveva dato il permesso di usare gli schemi e la calcolatrice. Ma siccome gli altri si lamentavano, lei ha solo detto "Lei può farlo" senza dire il perché, perciò loro non hanno capito, e avevo paura che mi prendevano in giro (M11).

Le prof non lo hanno spiegato in classe, nemmeno detto che sono dislessica. Dev'essere spiegata meglio. Per esempio: "È dislessica ma non è diversa da voi, è uguale a voi. Soltanto cambia che deve usare le mappe, la calcolatrice e il tablet a scuola. Per il resto è uguale, fa le stesse verifiche, cambia un esercizio o due in meno, o uguale, solo con le verifiche allargate, cioè enormi, e basta" (M7).

La prof non si mette mai in mezzo, ho dovuto spiegare [cos'è], io però non sono tanto felice di spiegarlo perché già che i miei compagni non sanno cosa vuol dire essere dislessici, non mi piace spiegarlo. I prof non hanno fatto manco "Avete una compagna dislessica". I professori non gli frega se sei dislessico oppure no, basta che vai a scuola, ti prendi i voti ed esci dalla scuola. Sono così. Dipende dai professori, ci sono quelli che studi: bene! Non studi: male! Sarebbe utile ne parlassero, dipende perché se hai compagni un po' scemi dopo sicuramente ti prendono in giro; se invece hai dei compagni che riescono a capirti per quello che sei, o che non ti prendono in giro, è già meglio. Ma poi se te lo chiedono, dici "Non ti interessa sono affari miei" oppure spieghi cosa significa. Invece la prof glielo spiega così, ad alcuni non gliene frega, ad altri sì. Meglio che te lo vengano a chiedere a te, anche la professoressa di italiano che è [interessata a noi dislessici] anche lei non mi ha aiutato, e io non ho chiesto aiuto perché anche loro non sanno cosa dire (M7).

Ero stata assente per andare a fare i test, poi con i miei genitori siamo stati dal preside e poi in classe. Il preside era vicino alla maestra ma non hanno detto niente ai compagni e nemmeno a me (M6).

### *Col tempo se ne parla più facilmente*

Con la mediazione degli insegnanti, la progressiva maggior consapevolezza, l'età, l'effetto stesso delle interviste, alcuni ragazzi arrivano, nel tempo, a comunicare in autonomia il DSA alla classe e insegnanti. Alcuni infatti evidenziano come nella scuola secondaria di Primo grado o alla Primaria avessero tenuto nascosto il DSA, o avessero avuto bisogno della mediazione degli insegnanti, mentre nella scuola Secondaria di Secondo Grado la comunicazione è avvenuta in maniera più diretta, con meno reticenze, con maggior autonomia:

[Alle medie] non l'ho detto. Io ora in seconda superiore l'ho detto subito, perché volevo scoprire se ce n'erano altri. Poi la prof l'ha chiesto alla classe e metà classe aveva la mano alzata (M8).

Io ho fatto più fatica alle medie rispetto alle superiori perché è un'età diversa. Non è che non lo dicevo, ma non andavo a sbandierarlo. Alle superiori invece l'ho detto subito, la prendi molto diversamente: alle medie se non lo sei non lo capisci se uno te lo spiega, a quell'età, non c'è interesse. Alle superiori quando l'ho detto, altrimenti inevitabilmente lo scoprono, adesso non ne parliamo neanche più. Ma c'era più possibilità di capirla (S7).

Il primo giorno di scuola durante le presentazioni mi sono alzata e ho detto 'ciao mi chiamo XXX: ho 15 anni...mia mamma si chiama tal dei tali, mio padre tal dei tali, ho un fratello, sono dislessica', l'ho detto così. E poi all'intervallo abbiamo iniziato a socializzare e loro mi chiedevano cosa significa essere DSA e allora ho spiegato (S4).

Io rispetto alle medie è stato più il periodo della terza media, perché mi hanno visto due anni che non ho usato niente, poi in terza media ho [iniziato ad avere] lo schema sul bianco, allora magari qualcuno una domanda se la faceva. Invece alle superiori ne parlo tranquillamente adesso, non me ne frega più di tanto quello che pensano gli altri (M2).

Questa diversa capacità e consapevolezza, che consente di parlarne, fa sì che anche la gestione con gli insegnanti sia più diretta e gestita direttamente dai ragazzi. Un ragazzo, ormai in seconda classe della scuola Secondaria di Primo Grado, durante i focus group al termine della ricerca, evidenzia questa sua abilità:

Anche con i prof, se me lo chiedono glielo spiego. Gli ho chiesto se sapevano cos'era il DSA. poi non gliel'ho detto io perché hanno chiesto 'chi ha bisogno delle mappe?', ho alzato la mano, però non l'ho detto. man mano gliel'ho detto, alcuni scoperto da solo, alcuni me l'hanno chiesto e ho detto sì (E1).

Quest'anno ho parlato io con tutti i prof, nel primo mese di scuola. sono andata a dirglielo e a chiedere a ognuno come fare per le mappe e le interrogazioni programmate. Loro sono stati disponibili [...] un paio non capiscono molto di DSA e ci ho preso anche delle insufficienze, però la coordinatrice è molto brava e mi capisce, perciò penso che anche quei due capiranno pian piano (S6).

Si potrebbe evidenziare che la capacità di gestire in autonomia e con serenità la *disclosure* fa sì che i ragazzi, unendolo alla consapevolezza delle strategie loro utili, siano in grado di esercitare appieno la *self-advocacy*, ossia la capacità di gestire il rispetto dei propri bisogni in interazione con l'ambiente, per abbattere le barriere di apprendimento, con una buona autonomia e indipendenza dalla famiglia, dal singolo insegnante di riferimento, da supporti esterni come la logopedia o il centro di potenziamento.

Sembra perciò di poter dire che il riuscire ad affrontare nei vari contesti, soprattutto nelle relazioni con i pari scolastiche e amicali, il tema del DSA, spiegandone gli effetti sull'apprendimento, le motivazioni dei necessari accorgimenti e strumenti, i vissuti della persona stessa, si riesca a colmare e affrontare il rischio di pregiudizio, esclusione, discriminazione e finanche bullismo che i ragazzi riferiscono. Si nota anche come il loro comportamento e capacità di *self-advocacy* nel tempo cambino e divengano più funzionali: se necessitano, soprattutto nella fascia della Scuola Primaria, di un insegnante di riferimento che faccia da mediatore nelle spiegazioni del DSA con la classe, nella scuola Secondaria di Secondo Grado ragazzi che abbiano già compiuto esperienze guidate in questo senso, o che abbiano lavorato in termini di consapevolezza e accettazione del DSA, sembrano in grado di agire con maggior flessibilità e autonomia anche in questo tema della comunicazione, non solo con i compagni, ma anche con gli insegnanti.

### **Il supporto degli amici: uno sguardo di normalità e accettazione**

Molti ragazzi evidenziano che alcuni compagni e amici esterni alla scuola sono il supporto principale che identificano. Spesso iniziano a conoscere il DSA dopo la diagnosi dell'amico: viene sottolineato il processo di comprensione e di incertezza iniziale, dopo il quale però l'amicizia o l'appoggio si consolidano.

Il supporto dato dagli amici non riguarda solo l'aiuto e il conforto, ma offre uno sguardo che restituisce ai ragazzi con DSA la propria normalità e sicurezza, di fronte alla notizia

del DSA: gli amici li trattano e li guardano *normalmente*, anche dopo la comunicazione della diagnosi di DSA, e questo costituisce un fattore di supporto e protezione:

Sanno che sono dislessica e non hanno fatto differenze: non mi hanno detto “No con te di questo non posso parlare perché sei dislessica”, sanno che possono chiedere anche a me certe cose (S4).

Le mie amiche non mi hanno mai vista diversa. Io non mi sentivo diversa dagli altri, mi sentivo uguale identica agli altri con qualcosa in più, non mi hanno visto come una persona diversa dagli altri, mi hanno visto come la persona di prima. Per superare il DSA ti possono aiutare la famiglia e anche le amiche, anche le persone che non conosci. Le amiche mi aiutano a non farmelo ricordare questo ostacolo (S2).

Una volta fatti i test, l'ho detto subito al gruppetto dell'oratorio, a un'altra mia amica e a due amici che tengo più stretti che ero andata a fare i test ed ero lievemente dislessica e fortemente discalculica. Mi han detto che comunque non era niente, se hai queste difficoltà è normale che ti aiutino, soprattutto per la cosa della dislessia c'ero rimasta veramente male e mi han detto 'stai tranquilla' (M2).

È partita una guerra tra professori perché ci sono alcuni compagni che leggono solo la mappa e allora quello di italiano si è arrabbiato tantissimo, si è iniziato a parlare, c'eravamo io e l'altra mia amica discalculica e questa amica, mi ha detto 'tranquilla non parlano di te, tu non leggi solo la mappa' e questa cosa mi ha rassicurato, aveva capito (M2).

In classe, era venuto fuori, perché c'erano altre mie compagne che sono come me, io non ne avevo parlato, lo sapevano solo i professori. F.e M. mi hanno chiesto spiegazioni e da lì ho raccontato tutto. All'inizio è stata un po' dura, non erano molto informate...all'inizio erano un po' scosse, cercavano di capire ma poi è passato, ho spiegato e hanno capito: loro sono amiche spettacolari e mi stanno aiutando in tantissimi modi (SS1).

Avevo preso un brutto voto a latino, però è stato bello che i miei compagni mi hanno sostenuto e incoraggiato (S6).

In due o tre casi i compagni riescono anche a supplire alla mancata comunicazione in classe da parte degli insegnanti, mediando la spiegazione del DSA tra il ragazzo interessato e gli altri:

Mi prendevano in giro e non giocavano con me, pensavano che avevo una malattia, io non l'ho detto alla maestra. Le mie amiche, che quel giorno non c'erano, me l'hanno chiesto e l'hanno spiegato agli altri che cos'era [la dislessia], perché nessuno me lo voleva chiedere, avevano paura che era contagioso. E così si è sistemato (M6).

Offrono aiuto, prendendo le parti del ragazzo o della ragazza con DSA, tutelandolo di fronte agli altri, insegnanti e compagni, per il rispetto di un suo diritto:

È uno dei ragazzi che mi ha difeso, quando la prof. mi ha ritirato la calcolatrice, e poi perché gliel'ho spiegato e lui l'ha capito; adesso non si lamenta più quando uso qualcosa, quando un altro si lamenta dicendo “Eh ma non è valido, lei ha dei problemi e usa gli schemi” Lui risponde “Oh, ma fatti gli affari tuoi lasciala stare”, e quindi mi difende (M11).

Penso di avere dei compagni che hanno compreso il mio DSA, mi appoggiano e aiutano anche con gli insegnanti ricordando i miei diritti, per esempio se un prof mi vuole interrogare dicono "Ma lei ha le interrogazioni programmate". I compagni hanno capito (S3).

Sembra perciò che la dimensione di amicizia, soprattutto all'esterno della scuola, venga investita e coinvolta da subito, con una risposta di appoggio, supporto, rassicurazione, anche confermando ai ragazzi la "giustizia" di ricevere certi aiuti.

Talvolta gli amici e i compagni li aiutano operativamente nei compiti, ma soprattutto in aspetti strategici: nel capire qualcosa, nel ripassare, nello studiare in modo diverso a quanto si potrebbe fare da soli, o diversamente da quanto viene proposto dal professore stesso. Un modo alternativo che funziona e fa sentire i ragazzi con DSA efficaci:

Perché loro mi hanno dato il supporto, mi hanno sempre aiutato, trovavo degli errori ma poi li superavo insieme a loro. Per esempio, non mi veniva un problema di matematica lo chiedevo ad A. e poi lo facevamo insieme, oppure volevo disegnare, ma non avevo lo spunto di un'immagine e S. mi dava un esempio, così era un aiuto reciproco (S2).

Hanno capito la mia migliore amica e la mia nuova migliore amica che ho trovato in prima media, dicono "adesso vieni qua che te lo spiego", meglio di come te lo ha spiegato la prof che non si capisce niente, te lo spiego meglio e poi ti fai i compiti da sola perché te sei capace, però io ti rispiego l'argomento che non l'hai capito bene. E allora io dico va bene. Un giorno ero al mare, non capivo come trovare formule in geometria: così ho chiamato la mia amica e ho chiesto come si facevano a trovare e lei me l'ha spiegato, io mi sono scritte le formule, e me le sono imparate; tra gli amici che lo sanno ad atletica c'è la mia migliore amica (M7).

La cosa che in realtà mi aiuta di più è sentirmela ripetere, col mio compagno formiamo un'*équipe di ripetizione*: quando io devo fare un'interrogazione c'è sempre questo mio compagno ci troviamo e lui me la ripete perché mi ricordo molto di più che a leggere una cosa se me la dici, e quindi proprio questo fatto di ascoltarla, di sentirla, me la ricorda molto di più. Con l'amico ho un rapporto molto più stretto, mettì che mentre ripetiamo facciamo una battutina, mi aiuta a ricordarmelo questa cosa di essere lì: perché lui non me la sta spiegando come lezione, ma me la sta spiegando come serve a me. Dopo un anno che mi ripete tutto, un po' lo sa come preferisco che me le spieghi lui le cose, io lo trovo più comodo, magari su una cosa gli dico passa subito a quell'altra, invece la prof. te la spiega tutta. Questa collaborazione è nata per caso, stavamo ripetendo prima dell'interrogazione, lui me la stava ripetendo così e mano a mano. Di solito di base l'argomento già lo so, almeno me lo leggo io sempre 2 o 3 volte, per già sapere di cosa parla, poi quando te lo viene a ripetere se non sai niente, se sai già invece mentre parla capisci anche molto di più quello che ti dice lui. Poi qualche volta qualcosina magari non l'ho studiata, tipo l'ultima parte di un capitolo, però non è la stessa cosa che farmela spiegare dal mio amico (S7).



## Le relazioni con i pari con DSA

### *I compagni di classe con DSA*

Diversi ragazzi intervistati evidenziano esperienze in cui, talvolta, avere un altro compagno dislessico nel gruppo di amici, o nella squadra sportiva, consente di affrontare il tema DSA con gli altri compagni e amici, divenendo un modo per operare la *disclosure*:

Non l'ho detto ai miei amici, lo hanno saputo quando anche un mio amico, stessa squadra e stessa scuola, ha scoperto di essere DSA. Un giorno stavamo parlando della verifica di fisica, mi ha detto che poteva usare i libri, gli schemi...e gli altri hanno capito. Ci hanno chiesto "Perché potete usare il libro?" e noi abbiamo detto del DSA (S8).

Con i compagni dello sci club, c'è un mio amico che lo sa per cui è venuto fuori il discorso; hanno chiesto chi era dislessico, lui gliel'ha detto e poi mi hanno fatto delle domande. Anche dei loro compagni lo erano, allora lo sapevano già, e mi hanno detto "Ma hai le verifiche avvantaggiate?" io ho detto per voi potrebbe sembrare, ma in realtà non lo è (E1).

A un campus di inglese all'inizio ci hanno fatto delle domande per conoscerci, questo bambino ha detto che era dislessico, anche se poteva anche non dirlo, poteva anche tenercelo. Lui ha detto proprio "Io sono dislessico", lo ha detto come una cosa normale; poi ha detto a qualcuno "Sai che lui è dislessico?" [parlando di me], ma senza prendermi in giro, perché io gli avevo detto che poteva dirlo (E1).

So che anche una mia compagna di nuoto è dislessica. Se viene fuori con loro, non ho alcun problema a dirlo, perché non sono di scuola; in classe, invece, vedono che verifiche hai e quanto sono facilitate, quanto usi quella cosa; invece gli altri [in piscina] dicono "Sei DSA, bene", ma non è un problema (M10).

Qualche volta avere in classe altri compagni con DSA può mettere i ragazzi maggiormente a proprio agio, facilitarli sia nella dimensione di maggior accettazione e comunicazione agli altri del proprio DSA; sia per avere un confronto e aiuto reciproco:

In classe ho la maggior parte di compagni dislessici, quindi non mi faccio problemi

Alle elementari ero l'unica DSA nella mia classe, alle medie è stata una svolta perché c'erano altri DSA nella mia classe, quindi siccome ci vediamo fuori da scuola, facevamo insieme gli schemi e le mappe e ci aiutavamo a capire le cose che non avevamo capite in classe (M6).

Mi sono sentito meglio a sapere che nell'aula di fianco alla mia ci sono altre due bambine che staranno pensando quello che sto pensando io, e che pensano come me (M4).

Alle medie ci parlavo con gli altri DSA, ci confrontavamo (M2).

Per alcuni costituisce, occasione di scambio e confronto di materiali didattici, ma anche di vissuti scolastici:

In classe siamo cinque con DSA. [...] Nelle verifiche, i primi giorni, uno aveva la mappa, altri non ce l'avevano, quindi copiavamo tutti la stessa mappa però alcuni non capivano. Perciò abbiamo detto "uniamoci e facciamo le mappe insieme", perché così non possiamo andare

avanti il giorno prima della verifica, abbiamo i banchi da 3, tre si mettono vicini, prendono il libro, fanno la mappa insieme. Ognuno ha le sue caratteristiche, siamo in 5: uno che fa le mappe con i disegni, viene dietro con noi e facciamo le mappe insieme. Sul libro cerchiamo, evidenziamo, quella che è più avanti sono io, perché gli altri fanno dei "polpettoni" [mappe molto ampie, simili ad appunti più che schemi con parole chiave e collegamenti]. Comunque io imparo ad esempio da quella che fa sempre i disegni, io imparo da lei, e lei impara da me. E quelli che fanno i polpettoni imparano da me. Se io non capisco delle cose loro me le spiegano, se loro non capiscono io gliele spiego ovviamente, e poi andiamo avanti. (S2).

Ognuno studia per se stesso, tutti assieme se il giorno dopo c'è una verifica e se c'è qualche problema chiede all'insegnante (M9).

Io le loro mappe non le voglio. Per me le mappe sono una cosa che aiuta te a studiare, che le fai te, sono una cosa tua, fatta dalla tua testa, fatta apposta per te, infatti non scarico mai da internet. Se loro vogliono avere le mie mappe gliele do (M4).

Alle elementari ci scambiavamo gli schemi, ma li facevamo quasi uguali (E1).

Ho due compagni dislessici in classe, prima dell'interrogazione guardo se nelle mappe hanno messo qualcosa in più, ci confrontiamo sugli schemi, a volte andiamo insieme dal prof di scienze per chiedere chiarimenti o sapere quali pagine dobbiamo studiare (S8).

Con questo mio compagno alle medie avevamo tutti e due problemi con la matematica, ci mettevamo vicini e usavamo insieme la calcolatrice, o ci aiutavamo coi problemi e le espressioni (S4).

Ci sentiamo per le mappe, le chiedo consiglio (M2).

A volte abbiamo parlato tra di noi, al doposcuola, oppure quando c'era qualche problema in classe, con i voti (M9).

Talvolta invece le interazioni con altri compagni di scuola con DSA vengono riferite come pressoché nulle:

Ce ne sono altri due o tre dislessici in classe, non c'ho mai parlato granché (M2).

A scuola con gli altri quattro con DSA non c'è alcun tipo di relazione (E2).

Con i due compagni DSA della mia classe non ci parlo (M10).

Ce ne sono altri due che hanno l'insegnante di sostegno, ma mi stanno antipatici (M8).

Alcuni ragazzi ritengono invece che a scuola i compagni con DSA approfittino della situazione, trovino scuse, si nascondano dietro il DSA con una sostanziale mancanza di impegno. Si nota perciò come il DSA non accomuna necessariamente, non avvicina, non spinge sempre a trovare strategie comuni o collaborare; anzi porta al giudizio (o sospetto) nei confronti degli altri DSA non studino:

Nella mia classe c'è chi studia di più, chi di meno, chi fa più il fico chi fa meno il fico, c'è chi approfitta dell'essere dislessico per dire "Eh ma io ho fatto fatica a studiare" (S1).

Ci sono persone che, secondo me, non hanno ancora capito cosa vuol dire essere dislessici, ne approfittano, approfittano della gentilezza dei prof. Non fanno compiti perché non hanno

voglia e dicono che sono in difficoltà col DSA, non studiano a casa con il flauto, perché hanno il DSA, e questa cosa personalmente mi fa molto arrabbiare. A volte preferisco star zitto che parlare, perché potrei magari dire cose che non sono molto belle da dire a una persona. Se mi chiedono una mano sulle mappe gliela dò, senza starci troppo a parlare, ma gliela dò. Però li evito, perché comunque sono persone che non si meritano la mia presenza, io non dico di essere tutto questo granché, però non voglio avere a che fare con persone come [loro]. Sono stato un po' sfortunato, ho conosciuto altri ragazzi DSA a scuola che stimavo perché si impegnavano al massimo, ma in classe ho DSA che non vogliono fare niente e trovano una scusa per tutto (M1).

Ho un compagno di classe discalculico: lo vedo come un ragazzo normale, ha qualche piccolo problema perché è DSA, ma non si impegna per niente, non alza mai la mano, non si applica molto (M7).

Ho avuto il vicino di banco dislessico e non studia, non so come prenderla (M2).

L'anno scorso avevo questa compagna di classe DSA, che non studia mai niente, e il giorno della verifica mi dice "Mi dai i tuoi schemi, vado a fare la fotocopia". Io sono sempre stata una ragazza disponibile, non è che ti dico di no, però poi l'ha fatto tutto l'anno. Infatti quest'anno le ho detto "Quest'anno te la sbrighi tu, non sono la tua fabbrica degli schemi": è stato l' approfittarsi, non contro il DSA, ma il DSA che se ne approfitta dell'altro. Poi diceva anche che non capiva [i miei] schemi, e allora non è che posso fare gli schemi pure per te...un conto è dire un confronto tra il mio e il tuo, ma così no (M2).

Con la sua difficoltà usa gli schemi e i riassunti, però che non si impegna quando studia, quindi la sua difficoltà per fare le verifiche è che in realtà lei non studia (M11).

Nella mia classe tanti DSA se ne approfittano per gli schemi, quindi ho detto a tutti che i miei schemi non li dò a nessuno, me li faccio, li uso. Invece alle medie siccome ero in classe con una ragazza che era in gamba, studiava, lei ogni tanto me li chiedeva, io glieli davo perché so che lei studiava. Ma a loro che non studiano, col cavolo che glielo dò (M11).

Se i compagni dislessici mi chiedono schemi non glieli do, perché loro iniziano alle 16.30 a fare compiti, e perciò si arrangiano. Perciò io dico che non li ho fatti oppure che durante la verifica li uso (M11).

C'è questa mia amica, che mi continuava a chiedere i compiti di mandargli matematica che non lo riusciva a fare. Prima delle verifiche mi chiede gli schemi perché lei, o non ha voglia di farli, oppure magari ci impiega troppo, perché lei scrive paragrafetti, e non parole; quindi io [le] dicono di no, che mi servono; quindi la sua difficoltà per fare le verifiche è che in realtà lei non studia (M11).

Ce ne ho due in classe, perché la fama del mio liceo è che non si fa niente, poi in realtà vengono bocciati, [...] Loro non studiano perché sanno che studiando prendono comunque 5, e uno alla fine non studia più. Prendi 5 studiando e non studiando (S3).

Criticano ampiamente l'atteggiamento e la mancanza di applicazione dei compagni con DSA, così come anche richieste di aiuto sostitutive dell'impegno. Inoltre si potrebbe quasi ipotizzare che temano che questi comportamenti *rovinino* l'immagine dell'essere dislessici, che già viene associata alla mancanza di impegno. Ad esempio, una ragazza

ritiene che l'immagine della compagna di classe con DSA influenzi in negativo l'immagine che i compagni si sono fatti della dislessia, e perciò anche sua.

In classe c'è una [ragazza] con problema di personalità e dislessica, così i compagni pensavano che anche io sono così. Hanno pensato che quella fosse la dislessia, mi dicevano "Capisci cosa significa questa parola? Riesci a leggere questo?". Mi trattavano come ebete; poi hanno smesso di farlo (M5).

Solo un ragazzo cita compagni di scuola con DSA che, grazie all'impegno, danno un esempio di cosa sia possibile realizzare, pur essendo DSA. Questo costituisce talvolta un metro di confronto con se stessi:

Ho incontrato ragazzi con le mie stesse difficoltà, che hanno la mia stessa età: che hanno più volontà della mia, ma che hanno avuto più difficoltà nel leggere, nello scrivere e nel parlare. Ho conosciuto DSA a scuola che stimavo perché si impegnavano al massimo, che ci provavano e riprovavano e poi chiedevano una mano, che non ce la facevano e chiedevano aiuto. Ci sono persone, come mia sorella, che ha fatto molta più fatica di loro ed è arrivata comunque a un punto altissimo perché fa molta più fatica a parlare di me, fa anche fatica nello scrivere o nel memorizzare le cose e, nonostante tutto, eccelle in molte materie, ad esempio in matematica, cosa che io non avrei mai detto (M1).

Alcuni ragazzi cercano di dare consigli anche a compagni di scuola con DSA, perché si percepiscono più esperti e sono desiderosi di aiutarli. Alcuni compagni si affidano e provano ad applicare le indicazioni, altri invece, specie nella scuola Secondaria di Secondo Grado, agiscono in difesa e non si fidano. I diversi ragazzi intervistati sembrano più dare che ricevere consigli ad altri amici e compagni con DSA, sentendosi implicitamente più forti e abili, strategicamente, rispetto a compagni che valutano più *deboli* nelle strategie. Questo aspetto può essere però attribuibile allo specifico campione prescelto di ragazzi, che ha una buona consapevolezza sia delle strategie di studio che del DSA:

Anche lui magari ha appena scoperto che è dislessico, non dico che lo incoraggio, però gli dico di star calmo, di non preoccuparsi, è una cosa che deve essere affrontata, non ci si deve arrendere, perché comunque può essere difficile per una persona accettare di essere dislessico (M1).

[Le] ho insegnato come si fanno le mappe: la mia compagna non è molto brava a far gli schemi, le fa quasi tutte a mano e poche; il maschio a cui gliel'ho insegnato li fa molto bene, sta usando tanto le mappe, gli ho dato le basi di come si facevano tipo a tirare le frecce sul computer; lui mi faceva delle domande, poi ogni tanto gli dico "Però sai che questo potrebbe essere più veloce"; gli ho suggerito come fare certe mappe, delle aggiunte, dove cercare delle cose, che tipo di mappa fare in un certo caso, non di fare proprio una mappa. ma uno schema (E1).

La mia compagna di classe dislessica è un po' scontrosa e aggressiva, non accetta consigli, è orgogliosa. Spesso segue me, ci aiutiamo, quando parliamo coi prof ci parlo io, per un fatto di affidabilità, perciò io chiedo per tutt'e due, la aiuto perché lei non le sa fare, non è andata al centro come me, lei riassume, mi vede come una risorsa, io la posso aiutare (S6).

Coi compagni a volte parliamo al dopo scuola. Io li ascolto ma non li calcolo. Mi dicono la loro ma io studio così, non me ne frega niente, non mi interessano le cose che consigliano, preferisco far le mie; invece a loro interessano, usano miei consigli (M9).

Secondo me il discorso che pensano i miei compagni con DSA, che vanno male a scuola, è che io non sono dislessica, invece io sto lì a dirgli, guarda che è proprio perché io uso l'Ipad non è che l'Ipad lo faccio perché...non so, perché mi piace usarlo, è perché appunto l'Ipad ti mette un ordine mentale, che comunque in un dislessico ci deve essere proprio l'ordine, che è una cosa che secondo me senza ordine ti perdi. Più volte gli ho detto "Perché non lo usi?" "Mi trovo meglio a penna", ma se tu guardi i suoi fogli sono ancora più penosi dei miei. Almeno io scrivo male, ma il mio quadernino ce l'ho, ad esempio in matematica io uso il quaderno, c'è l'ordine comunque. Nella scrittura, c'è la scrittura brutta ma c'è l'ordine. Invece nel suo è tutto disordinato (S3).

Faceva fatica, e anche la voglia di fare le mappe...adesso gli passo qualche mia mappa, gli dò una mano, ovviamente cercando sempre...non di dargli la "pappa pronta": essendo un mio amico voglio che impari lui a farsi le cose, perché non ci sono sempre io o qualcun altro a aiutarlo (M1).

Le compagne di prima media, che fanno gli stessi argomenti, mi chiedono le mappe, le do però non le chiedo mai perché non mi ci trovo, devo farci io un ragionamento, o non capisco (M5).

Ogni volta che c'è una verifica, la mia amica vuole vedere i miei schemi per vedere cosa ho messo, come l'ho messo (S1).

Emerge inoltre, da qualcuno degli adolescenti intervistati, una visione di alcuni dei loro compagni dislessici come timidi o con difficoltà di socializzazione, aspetto nel quale, a seconda dei casi, si riconoscono o meno.

Tutti i DSA secondo me, nella mia classe, e anche al centro, sono tutti timidi, non so perché, anche io sono timida, forse perché non voglio che sanno questa roba qua, che loro sono dislessici; è molto bello perché sono uguali a me e hanno dei problemi, non dei problemi, delle difficoltà che ho anche io: lo capisco da come sono timidi, e io sono timida (M11).

Nella mia scuola i DSA sono senza amici, io invece conosco tutti. Io mi ritengo una persona normale, loro hanno pochi amici. Io sono socievole, magari loro no, o è un caso (M12).

Ce ne sono alcuni che si sentono un po' a disagio con gli altri, invece altri che è normale, per esempio un mio amico mi aveva detto che era dislessico e anche che l'unica cosa che gli dà un po' fastidio dirlo ai compagni, era proprio lui che si sentiva a disagio. Ma forse è perché è anche una persona un po' timida (E1).

In realtà i ragazzi stessi sembrano interpretare questa dimensione di isolamento, timidezza e mancato inserimento nel gruppo come la paura di esplicitare il proprio DSA o di essere presi in giro.

Inoltre, gli intervistati osservano come tra i loro compagni e amici con DSA ognuno lo affronti con atteggiamenti diversi, sperimenti vissuti diversi rispetto all'essere DSA: alcuni provano disagio, mentre altri vivono una sensazione di normalità. I ragazzi si rendono conto che non per tutti l'esperienza è assimilabile alla propria:

Avevo un compagno in classe, faceva tutto il fiscale per il rispetto sui diritti lui usava gli schemi, mi stava un po' antipatico, subito il primo giorno aveva chiesto interrogazioni programmate a tutti prof. Non era secchione, prime verifiche sempre 3, alla fine se n'è andato (S9).

Io le guardo [le altre ragazze con DSA], secondo me sembrano serene ma non lo sono, si mangiano vive dentro, come me (S9).

Sono andato in una classe dove era successo qualcosa. C'è questa ragazzina che nessuno sapeva che era dislessica. L'avevano presa in giro in classe perché le dicevano "Non sei capace". Questo perché all'inizio dell'anno non avevano fatto come noi, che [i professori] l'hanno spiegato. Ho visto che era triste, ma io mi sono sentito meglio a sapere che nell'aula di fianco alla mia ci sono altre due bambine che staranno pensando quello che sto pensando io (M4).

In classe siamo in tre, cioè io e un'altra compagna non eravamo a disagio, invece l'altro compagno sì forse anche perché è arrivato dopo l'inizio della scuola (E1).

gli direi "Bella zio, siamo in due!" Non starei a spiegargli...tra ragazzo e ragazzo...la prenderei molto alla leggera; se poi vedo che è disperato gli dico che non c'è niente da disperarsi, non è che sei mingo-spastico [...] è offensivo anche per te se ti preoccupi, perché comunque ti stai trattando come se avessi una malattia, dovresti prenderla molto tranquillamente perché non c'è niente di disastroso (S7).

Sono molto amica di un'altra ragazza discalculica della classe, ci sono andata subito d'accordo e ormai ci capiamo al volo, siamo come sorelle. Ci aiutiamo, ma non parliamo mai né del DSA né delle strategie utilizzate, lei non utilizza mai nemmeno la calcolatrice a scuola perché vuole essere uguale agli altri, e io non le ho mai detto niente (SS1).

La rappresentazione che i ragazzi intervistati restituiscono spesso relativamente ad amici e compagni con DSA sembra essere quella di ragazzi poco volenterosi, che si impegnano poco, che faticano anche a seguire i loro consigli, che usano poco le strategie. Qualcuno evidenzia anche aspetti caratteriali, come timidezza, orgoglio, evitamento: sembra in queste descrizioni ricevere le descrizioni fatte da insegnanti e genitori. Quello che i ragazzi ci mettono in evidenza è la mancanza di consapevolezza che osservano rispetto alle strategie, perciò la mancanza di qualcuno che abbia proposto e insegnato come fare una mappa in modo efficace, che il computer può essere utile e perché. Alcuni evidenziano questa mancanza di supporti esterni (potenziamento, logopedia) come una mancanza di *cura* da parte della famiglia, e implicitamente della scuola o di centri specializzati esterni nel guidare i propri compagni; tanto che qualcuno che riesce invece a

“seguire” e guidare i compagni più disponibili, li osserva cambiare man mano che li vede più autonomi e sicuri. L’altra dimensione che implicitamente emerge è la posizione di *difesa* che questi compagni tengono, di disorientamento di fronte alla difficoltà che li porta a “giocare al ribasso”, appoggiandosi in maniera non efficace agli altri (chiedendo le mappe), pur riconoscendo intuitivamente l’utilità di alcuni strumenti.

I compagni con DSA divengono perciò anche l’occasione per guardare dal di fuori al DSA, descrivere le difficoltà, ma anche riconoscerne la normalità. I ragazzi intervistati vedono negli altri caratteristiche diverse da sé, e operano un confronto riconoscendo un’espressività più o meno marcata del DSA rispetto propria. Fanno perciò un confronto relativo alle maggiori o minori difficoltà specifiche incontrate, ma in generale riconoscono alcuni elementi comuni di fondo. Gli altri dislessici quindi, pur nella diversità, sono occasione di rispecchiamento di sé, ma rappresentano anche l’imponderabilità rispetto all’immagine che gli altri hanno degli stessi ragazzi intervistati:

Ci sono tanti sottoinsiemi di DSA. E sono separati, molto, tra di loro: altri dislessici in classe li vedo diversi, sia perché me l’hanno detto, sia per come parlano, con difficoltà, ma vedo le stesse caratteristiche [del pieno e vuoto] [...] d’altra parte non so anche a me come la gente mi vede (M12).

In classe siamo in tanti con DSA: uno scrive solo malissimo tipo egiziano, un altro un po’ di più come noi, si vede dalla scrittura, e in matematica e geometria non è molto bravo, un altro ancora si vede in tutto, già da come parla capisci che non è posto, balbetta in modo strano e ha amici sbagliati; poi c’è quest’altra ragazza, però è brava, non capisco qual è la sua dislessia, perché anche in matematica e geometria è brava (M9).

In classe mia ci sono 5-6 dislessici, alcune volte fanno un po’ fatica a parlare, anche un amico degli scout nel parlare sbagliava spesso (S7).

Mi sento diversa dalle altre ragazze con DSA della mia classe, perché la mia diagnosi è molto più complicata, loro riescono a capire cose al volo, mentre io ci metto più tempo (SS1).

Siamo tre dislessici nel gruppo dei miei amici, e queste cose qua saltano un po’ fuori, XXX non è mai organizzato, ma per niente. L’altro giorno andiamo a casa sua e non aveva portato giù la televisione per vedere un film, ci sta, è il suo modo; come io non sono uno che ascolta tantissimo i pareri, poi magari te li prendo in considerazione, però penso sempre che la mia idea è la migliore (M9).

Altri dislessici in classe li vedo diversi, sia perché me l’hanno detto, sia per come parlano, con difficoltà [...] ma vedo le stesse caratteristiche, il pieno e il vuoto [...] d’altra parte non so anche a me come la gente mi vede (M12).

Ci sono molti dislessici nella mia classe, però non si vede. Quando vado a scuola non si vede che io sono dislessica, ma neanche gli altri si vede che sono dislessici (S2).

## *Sentirsi un gruppo*

I ragazzi sembrano distinguere perciò diversi tipi di relazione che hanno con i pari DSA:

Abbiamo una cosa in comune tutti, che è la dislessia, una nostra caratteristica; a qualcuno piace il golf, noi siamo dislessici (S1).

A partire da un elemento in comune, si evidenzia come non tutti i dislessici, per il solo fatto di esserlo, si *riconoscono* ed eventualmente si alleano. Come evidenziato in molte situazioni di classe, questo non avviene sempre. È interessante quanto proposto da una ragazza di Prima classe di scuola Secondaria di Secondo Grado, che paragona i pari con DSA a un “branco disperso per il mondo”, per cui appartiene a una “specie” che ha una dimensione di ampia familiarità. Trova una similarità di fondo, pur con un enorme varietà di atteggiamenti e modi di essere, soprattutto rispetto all’impegno e all’atteggiamento che ognuno ha rispetto al DSA. Vi sono altri compagni DSA, all’interno del centro di potenziamento o comunque all’esterno della scuola, che invece riconosce come amici, alleati, con cui c’è un elemento di intesa, di amicizia, di accoglienza familiare.

Aver svolto esperienze educative comuni ed essere dislessici, infatti, la mette a proprio agio in maniera ancora maggiore che con altri amici, proprio per la tranquillità di non dover autocontrollarsi rispetto ad eventuali errori (di calcolo, di scrittura), perché “tra DSA non ci si insulta”. All’esterno della scuola sembra perciò esserci una dimensione di comunanza, di rassicurazione diversa. D’altronde anche rispetto ai compagni e amici non dislessici all’interno si sente una maggior problematicità, forse legata alla dimensione di competizione, di giudizio, di valutazione; ma anche a una dimensione di mediazione, che a scuola è apparsa conflittuale o assente nell’accompagnare la comunicazione del DSA.

Anche altri ragazzi mettono perciò in evidenza una serie di sensazioni, esperienze e vissuti, quasi esclusivamente all’esterno della scuola, dove vivono questo senso di comunità con altri ragazzi con DSA:

È come essere un branco disperso per il mondo, non so perché, è una cosa strana: invece qui a TFN è come una piccola famiglia non conosciuta, grazie alle esperienze tutti insieme, tutte le occasioni che abbiamo per incontrarci ci uniscono sempre di più, perché ogni volta ridiamo, scherziamo e però allo stesso tempo siamo seri, come un po' una famiglia. Vediamo un video, discutiamo, mangiamo una pizza [...] un po' movimentato e poi un po' tranquillo [...] con XXX siamo amiche ma con tutti è come se ci conosciamo da più tempo (S1).

Al campus facevamo le cose a gruppetti: per esempio facevamo sempre delle mappe e altre cose, giocavamo, oppure facevamo delle registrazioni; era molto divertente. La cosa bella è che i bambini erano tutti dislessici quindi non avevi paura di dirlo a qualcuno; invece anche



con i miei compagni se dobbiamo decidere una cosa magari litighiamo perché non sappiamo cosa mettere, invece là era tutto veloce, andavamo d'accordo subito, su cosa fare, perché ragionavamo... diciamo nello stesso modo: quando dovevamo apparecchiare uno faceva i piatti, l'altro le posate; a scuola, noi apparecchiavamo ed è tutto un "No tu fai questo, io non voglio far questo", invece là era tutto veloce (E1).

Ero tranquillo dal punto di vista dell'essere dislessico, tanto tutti avevano qualcosa, potevi benissimo parlare senza pensare "E se sbaglio? devo stare attento a scrivere", da questo punto di vista eri molto libero. Ai campus non era diverso che star con altri amici, molto fortunato dal non aver mai avuto una compagnia che ti prendesse in giro per quello che sei; se sono in compagnia di qualcuno che non conosco bene, e sbaglio a fare qualcosa, un conticino, non è che mi sento in imbarazzo però comunque...li [esperienze di soli dislessici] uno secondo me si può sentire molto a proprio agio, perché comunque se tu sbagli a fare un calcolo e un altro ti insulta allora sei scemo, ti stai insultando da solo: [tra DSA non ci si insulta] se non per scherzare, mi son sempre sentito molto libero e quindi mi son trovato bene in tutti i casi; so che ci sono persone che vengono spesso prese in giro per le loro difficoltà, ho sentito raccontare qualcosa da dei ragazzi che erano presi in giro dai compagni perché non sapevano parlare o fare i conti (S7).

Il primo impatto nel venire qui [al centro di potenziamento] è stato che vado a conoscere questa ragazza che ha qualcosa in comune con me, è la cosa che ti rassicura di più: su qualcosa ti senti che hai delle cose in comune(M2).

Al tema dell'incomunicabilità si oppone la sensazione di uguaglianza e di comprensione data dallo stare con altri dislessici, che genera una sensazione di normalità, facilità di accordo, che non genera implicitamente problemi e prese in giro.

La comprensione da parte degli altri ti fa sentire "non sola", infatti stare con altri dislessici, non è che voglio dire andare a bruciare chi non è dislessico, però dico che stare con altri dislessici fa comunque capire che in realtà siamo tutti uguali; stare con altri dislessici ti senti normale, perché gli altri sono dislessici, non c'è nessun "Ah io non so cosa fare, non so cosa dire" non c'è nessun boh, non c'è nessun disaccordo (M5).

Tra dislessici le cose sembrano andare naturalmente bene, senza sforzo, perché nessuno sente di doversi giustificare ed evidentemente pensa che nessuno giudichi.

Inoltre alcuni i ragazzi evidenziano come il confronto con altri DSA crei una situazione in cui non si sentono più soli, implicitamente, in cui sembra che le incertezze degli altri siano le proprie, e forse iniziano a non sentirsi più l'unico che sbaglia, che non riesce a partecipare e a mettersi in gioco, nonostante gli errori:

Anche se siamo dislessici, abbiamo un DSA, si può sempre lavorare insieme. Quindi si può anche collaborare, aiutandosi, ognuno fa qualcosa; se bisogna fare un problema, chi è bravo in matematica fa la cosa di matematica, chi è bravo in italiano legge, chi invece è un po' ignorante in tutto, capisce il problema che bisogna fare (E2).

La cosa più grande è stata stare al campus con altri bambini dislessici che mi ha fatto molto capire perché...come siamo fatti noi, perché magari pensavo...mah chissà perché sto

pensando così, perché sono dislessico, perché sono semplicemente fatto così, o magari lo stanno pensando tutti. o perché io sto pensando così e gli altri no, magari sono solo io l'unico al mondo che sono strano. E alla fine stare con altri ragazzini dislessici mi hanno tanto fatto capire questa cosa. Anche l'anno scorso quando facevamo i lavori di gruppo tutti insieme che ognuno di noi pensa così; siamo praticamente diversi, che non significa che non possiamo stare insieme. Io sono là nel mio gruppetto di amici però pensiamo in un modo un pochino diverso, ma siamo sempre [amici]. Questo mi ha fatto anche capire che non sono solo. Al campus l'anno scorso praticamente è uguale alla cosa di mio papà [che è dislessico anche lui], cioè che facciamo degli esempi "strani", che chi non è dislessico non capisce (M4).

Stare con gli altri DSA mi aiuta dal punto di vista psicologico e per socializzare (M8).

Non ci si sente più l'unico diverso, come in classe che facciamo tutti la stessa cosa, c'è chi la capisce più, chi la capisce meno – e io sono tra quelli che la capisce meno-. E i prof non vogliono capire [accettare] che qualcuno non la capisce come altri, e perciò non ripetono le cose; invece nel campus spiegavate a tutti in un modo che tutti potessimo capire, anche chi ha più difficoltà, ci avete spiegato a tutti le stesse cose senza fare differenze dicendo: questo è un DSA più grave, questo meno (S4).

La pensavamo allo stesso modo, che avevamo questa piccola difficoltà ma non ci dovevamo differenziare da nessuno (S4).

Si capisce inoltre, dal confronto con gli altri, che anche per chi è DSA ci sono punti di debolezza, ma anche punti di forza, diversi per tutti; che collaborando, anche solo tra DSA stessi, possono essere superati.

Da una parte vi è quindi una dimensione strategica, data dal possibile aiuto reciproco e collaborazione, che non si sperimenta con i pari, nello scambiarsi mappe e materiali, aiutarsi a comprendere, ma anche una diversa percezione che ritorna dallo sperimentarsi in una collaborazione che chi è dislessico non sperimenta a causa dell'atteggiamento di superiorità che ha chi non è dislessico:

Ai campus ho potuto constatare che tutti ci guardavamo e dicevamo "Ok, siamo tutti dislessici, se tu hai capito meglio questa cosa io la spiego a te e tu la spieghi a me", ci potevamo aiutare come si aiutano due compagni di classe non dislessici (S4).

Ci mettevamo d'accordo per portare la stessa materia con XXX e YYYY, così ci scambiavamo le mappe o ci aiutavamo, facevamo i compiti insieme; con XXX non capivamo delle cose, ce le chiedevamo a vicenda, ognuna nelle materie in cui andava meglio aiutava l'altra, in classe tra dislessico e non dislessico non avviene spesso, perché il ragazzo non dislessico pensa: "Questa non capisce niente, glielo spiego così 'alla buona' e chi ha capito ha capito" [...] mi ha fatto capire che certe cose posso affrontarle anche insieme ad altre persone e non solo da sola (S1).

Questa dimensione di collaborazione, facilità di relazione che gli intervistati rilevano origina, a loro parere, dalla consapevolezza di far parte di un gruppo omogeneo di soli dislessici, nel quale pensano di non essere gli unici a far fatica a capire. Questo

determina, probabilmente, un atteggiamento meno difensivo, che permette loro di mettersi in gioco con minor timore di essere derisi o di non riuscire.

Nelle situazioni in cui incontrano altri ragazzi con DSA per attività di gruppo, diversi ragazzi si sentono liberi dal giudizio, sapendo che anche gli altri sono DSA, così non hanno paura di sbagliare ed essere presi in giro come succede con altri compagni, e già questo sembra predisporre al mettersi in gioco ed essere sereni e disponibili:

Mi è piaciuto molto il fatto che eravamo tutti, chi più chi meno, con un difetto d'apprendimento; mi è piaciuto il fatto che fosse strutturato apposta per noi. È stata la prima volta in cui mi sentissi assolutamente tranquilla a fare le cose perché sapevo che era strutturato per noi. Agli scout sono tranquilla, ma quando bisogna leggere e scrivere ho sempre questo blocco, non è che non dovessi farlo [qui], però le cose erano schematizzate, sarei riuscita a capire tutto, era molto rassicurante. Ho notato che per la prima volta eravamo tutti lì, tutti lo sapevamo però visto che eravamo tutti così non ci pensavamo, vivevamo molto più serenamente (SS2).

Qui ero tranquillo dal punto di vista dell'essere dislessico, tanto tutti avevano qualcosa, potevi benissimo parlare senza pensare 'e se sbaglio? devo stare attento a scrivere', da questo punto di vista eri molto libero ai campus non era diverso che star con altri amici, e sono molto fortunato di non aver mai avuto una compagnia che ti prendesse in giro per quello che sei; se sono in compagnia di qualcuno che non conosco bene, sbaglio a fare qualcosa, un conticino, non è che mi sento in imbarazzo però comunque ci si può sentire non molto a proprio agio; invece qui se tu sbagli a fare un calcolo e un altro ti insulta allora sei scemo, ti stai insultando da solo, [tra DSA non ci si insulta] solo per scherzare; mi son sempre sentito molto libero e quindi mi son trovato bene in tutti i casi, so che ci sono persone che vengono spesso prese in giro per le loro difficoltà, ho sentito raccontare qualcosa da dei ragazzi che erano presi in giro dai compagni perché non sapevano parlare e fare i conti (S7).

La nave è stata l'esperienza più bella della mia vita, lì mi sono trovata benissimo perché non venivo giudicata, i ragazzi erano come me, con le mie stesse caratteristiche, e quindi non venivamo mai giudicati, presi in giro, eravamo noi stessi quindi anche se facevamo degli errori era tra di noi, eravamo abituati, non succedeva niente. Ho subito legato con loro, anche nel gruppo di Talenti ci sono dei ragazzi della Nave che ora conosco, con loro sto molto bene. Io sono cambiata parecchio, alle elementari io ero tutta timida, tutta chiusa, non mi liberavi neanche se mi levavi le parole di bocca. Adesso ho cominciato ad aprirmi, a fare tante esperienze, sto crescendo, sto imparando a conoscere le cose che mi circondano. (SS1)

una compagna di classe in 1 superiore mi pigliava per il c....perché sono dislessica, l'anno scorso ha scoperto di essere dislessica. quando è entrata con il certificato in mano l'ho guardata (M4).

Qualche intervistato evidenzia anche gli aspetti che hanno favorito la socializzazione con gli altri e la disponibilità a relazionarsi, anche all'esterno del centro di potenziamento:

Son servite a socializzare più che altro, che prima socializzavo poco. Poi adesso ho iniziato a socializzare un pochino di più (S5).

Il gruppo mi ha dato un aiuto psicologico, sono stata più aiutata...così...ho socializzato con altri (M8).

Le esperienze di studio e di confronto tra pari DSA con proposte durante il potenziamento costituiscono, nella loro percezione, l'occasione di incontrarsi e lavorare con tanti altri ragazzi con DSA: serve a sapere che non si è soli, ma soprattutto molti hanno la sensazione di capirsi reciprocamente, di poter comunicare e collaborare in maniera più immediata:

Mi è servito a capire che ci sono altri ragazzi con DSA, sapevo che ce n'erano nel mondo, ma in Lombardia non pensavo [ce ne fossero] tanti; e poi per vedere come si sente un bambino grande dislessico (E2).

Il senso del gruppo coi ragazzi che ho conosciuto qui, le prime volte non mi era rimasto, poi con le altre esperienze che ho fatto mi hanno confermato che questa idea di gruppo non era solo una mia, idea ma ce l'avevamo più o meno tutti. L'ho capito quando facevo i compiti insieme al venerdì, con X. non capivamo delle cose, ce le chiedevamo a vicenda, mi ha dato l'idea che non fossi solo io a pensare così, sapevamo che l'un l'altro ci potevamo aiutare, io aiutavo lei nelle materie in cui ero più brava, e lei me in quelle che a lei riuscivano meglio (S4).

Con gli altri compagni è stato interessante, ho trovato X., che ci siamo visti l'anno scorso, è una delle amicizie che ho trovato grazie al DSA. Ci sarà anche qualche vantaggio in tutto questo mare che sembra di cose negative (M9).

Al campus si lavora a gruppetti, è divertente, la cosa bella è che i bambini erano tutti dislessici quindi non avevi paura di dirlo a qualcuno, anche con i miei compagni, tipo dobbiamo decidere una cosa magari litighiamo perché non sappiamo cosa mettere e tutto, invece là era tutto veloce, andavamo d'accordo subito, su cosa fare, perché ragionavamo nello stesso modo; quando dovevamo apparecchiare, uno faceva i piatti, l'altro le posate, invece a scuola, noi apparecchiamo ed è tutto 'no tu fai questo, io non voglio far questo', invece là era tutto veloce (E1).

Secondo me in un certo momento è bello avere un DSA, in un altro non tanto. è bello perché tutti ti aiutano. anche se siamo dislessici, abbiamo un DSA, si può sempre lavorare insieme. quindi si può anche collaborare, aiutandosi, ognuno fa qualcosa, se bisogna fare un problema, chi è bravo in matematica fa la cosa di matematica, chi è bravo in italiano legge, chi invece è un po' ignorante in tutto, capisce il problema che bisogna fare (E2).

Lavorare nei gruppi di confronto sulle strategie di studio, ma anche nel comprendere il DSA, permette a una ragazza di notare che vengono proposte in maniera inclusiva attività accessibili a tutti, pur con molte diversità individuali, quindi che non vengono fatte differenziazioni, eppure tutti riescono e non si è soli:

Ho capito che le cose si possono affrontare in massa, nei campus ci avete spiegato a tutti le stesse cose senza fare differenze... 'questo è un DSA più grave, questo meno, a lei lo spiego in un modo, a lui in un altro'; no, avete spiegato a tutti uguale, questo mi ha fatto capire che certe cose posso affrontarle anche insieme ad altre persone e non solo da sola (S4).

Per alcuni le esperienze dei gruppi di confronto tra ragazzi con DSA, costituiscono anche un importante scambio di esperienze tra persone che vivono l'esperienza del DSA. Questo aiuta a ridimensionare le difficoltà che ognuno incontra con i propri compagni e professori, anche rendendosi conto di non essere gli unici:

Ho incontrato altri ragazzi [al centro di potenziamento], la maggior parte sono miei amici, ci troviamo anche bene. Qui potevo confrontarmi con persone che hanno passato le mie stesse cose, capivano il mio punto di vista. Ho colto l'occasione per raccontare la mia storia e sapere che ne puoi parlare liberamente e essere a buon punto sul fatto che la affronti. Il fatto che ne ho parlato mi ha aiutato, io l'ho accettato, quando XXX ha raccontato la sua esperienza, allora io ho raccontato la mia. È sempre importante quando riesco a parlarne liberamente (S6).

La cosa più grande è stata stare al campus con altri bambini dislessici che mi ha fatto molto capire perché...come siamo fatti noi, perché magari pensavo...mah chissà perché sto pensando così, perché sono dislessico, perché sono semplicemente fatto così, o magari lo stanno pensando tutti. O perché io sto pensando così e gli altri no, magari sono solo io l'unico al mondo che sono strano, e alla fine stare con altri ragazzini dislessici mi hanno tanto fatto capire questa cosa. Anche l'anno scorso quando facevamo i lavori di gruppo tutti insieme che ognuno di noi pensa così; siamo praticamente diversi, che non significa che non possiamo stare insieme. io sono là nel mio gruppetto di amici però pensiamo in un modo un pochino diverso, però siamo sempre amici. mi ha fatto anche capire tanto che non sono solo, stare coi bambini dislessici. al campus l'anno scorso praticamente è uguale alla cosa di mio papà che diamo degli esempi strani. però gli altri lo capiscono (M4).

Ho incontrato ragazzi con le mie stesse difficoltà, che hanno la mia stessa età, che hanno più volontà della mia, che hanno avuto più difficoltà nel leggere, nello scrivere e nel parlare [...] anche XXX, un ragazzo che ho incontrato qua [centro di potenziamento], prima di andare a dormire in nave [al campus estivo] parlavamo di cose che potevano aiutarci, ci davamo consigli, io li davo a lui e lui a me. Consiglio di parlarne anche con gli amici di cui ti fidi, che hai da tanto tempo. Quello che per me è il mio migliore amico a cui dico cose che ad altri non dico. Ho anche un amico di penna ma non gli dico le mie difficoltà, lo dico a XXX che è anche lui DSA, è anche meglio organizzato di me, mi ha saputo dare una mano in tanti momenti, dipende dall'amico, se non sa niente di DSA non serve (M1).

Io so che anche X., che viene qui, non l'ha detto ai suoi compagni: me l'ha detto mia mamma che ha parlato con sua mamma e quindi so di non essere l'unica ad avere questa paura. in generale non mi è mai capitato, di lei lo so perché le nostre mamme si sono parlate; qui il problema [del DSA] non c'è perché tutti sappiamo cosa siamo, magari non nello specifico ma sappiamo di essere DSA. E poi non è che io e lei ci mettiamo a dire 'ah la X. fa così perché è DSA', no perché comunque sappiano cosa vuol dire. [Non succede che gli altri criticino], però non ce lo siamo detto. si potrebbe fare e potrebbe essere utile sapere gli altri...il mio problema principale infatti è il confronto con gli altri, quindi sarebbe utile sapere gli altri cosa fanno e cosa dicono, o anche in generale come affrontano questa cosa (M10).

In gruppo mi hanno fatto capire molte cose come che io sono fortunata ad avere dei professori che mi capiscono, che mi aiutano, non tutti però la maggior parte; che molti ragazzi come me hanno più difficoltà, perché [ci sono tante possibilità anche peggiori della situazione in cui sono] (S1).

Mi ha detto non ti preoccupare se non me lo hai detto, anche lui aveva paura, non quanto me; poi lui usando il computer era più evidente rispetto a me, mi ha detto di non preoccuparmi, e che anche per lui non è stato facile (M10).

Magari c'è gente tipo una mia amica che piange del fatto di essere dislessica e quindi ogni volta che accenno un argomento si mette a piangere. È una cosa che a me dà un po' fastidio (ride), come dire siamo handicappati, no! [...] "Son dislessica" e questa piange [...] La dislessia non mi ha mai dato fastidio... un po' all'inizio, però poi è una cosa di cui non mi vergogno, non esito a dirlo, e anche se qualcuno dice qualcosa a me non dà fastidio perché [...] a me dei giudizi non me ne frega mai niente ormai, mai mai, son proprio impassibile (S3).

Per diversi ragazzi significa fare esperienze particolari, magari da una prospettiva diversa, assumendosi nuove e maggiori responsabilità, elaborando e condividendo con altri riflessioni nuove su ciò che si vive insieme:

Farsi aiutare, aiutare, ascoltare. Ho trovato degli amici, fatto esperienze. Vai in un posto che non so quante persone siano andate sul brigantino più grande al mondo (M9).

Con la Nave è stato bellissimo, ho capito che anche un dislessico può fare il capitano di una nave come quella lì (S1).

In scuderia sapevo tutto, potevo anche spiegare le cose, a parte la ferratura perché non sono un maniscalco, ho preparato anche io i cavalli, l'istruttore mi ha dato un po' di fiducia, anche perché son sette anni che faccio questo sport, quindi un minimo di conoscenza ce l'ho (S1).

Nella relazione con altri ragazzi con DSA compaiono anche rapporti amicali, spesso vissuti extra scuola, in cui emerge una condivisione e collaborazione profondamente diverse da quanto emerge in ambito scolastico. Tra i ragazzi che partecipano ai gruppi di confronto nasce addirittura una dimensione di amicizia e familiarità diversa da quella che si sperimenta con altri amici o con altri studenti con dislessia a scuola. Sono fondamentali le esperienze che si compiono assieme, nel divertimento, ma anche nella riflessione, come evidenzia questa ragazza che ha svolto diverse attività sia di gruppo che individuali.

Con un amico con DSA i ragazzi riferiscono di riuscire a confidarsi come non si riesce a fare con altri amici, che non sono a conoscenza del DSA o non siano DSA essi stessi. Ci si dà consigli ma soprattutto si condivide, si capisce e ci si sente capiti nella propria fatica, in un modo che si pensa che altri non siano capaci di fare:

Ho tantissimi amici amici qui, è un po' come una piccola famiglia, non conosciuta perché ormai non ci conosciamo [proprio] tutti. Con X. siamo praticamente migliori amiche e poi abbiamo una cosa in comune tutti, che è la dislessia, anche se non è una nostra caratteristica, come siamo fatti noi, magari a qualcuno piace il golf, noi siamo dislessici. È un puzzle che...abbiamo un pezzo in più, è una nostra caratteristica. È come se ci conosciamo da più tempo, come se siamo un branco disperso per il mondo. [l'occasione per sentirsi famiglia, al contrario che coi dislessici in classe] sono i campus, le esperienze tutti insieme, tutte le occasioni che abbiamo per incontrarci ci uniscono sempre di più, perché ogni volta ridiamo,

scherziamo e però allo stesso tempo siamo seri, come un po' una famiglia. magari parliamo dei video, guardiamo un film e poi ne discutiamo. qua è un po' movimentato e poi un po' tranquillo (S1).

Anche con gli altri compagni è stato interessante, ho trovato A., che ci siamo visti l'anno scorso, è una delle amicizie che ho trovato grazie al DSA(M9).

Alcuni riferiscono, anche, di alcune amicizie con ragazzi con DSA, prevalentemente all'esterno della scuola.

Una mia compagna delle medie e migliore amica ha scoperto anche lei di esserlo, ero felice, ho pensato "Dai ci accomuna [il DSA], possiamo studiare insieme", così avevo un'altra compagna con cui affrontarlo (S9).

Con la mia amica, che è dislessica e discalculica, mi trovo bene; l'ha scoperto in quinta elementare, è quella che l'ha scoperto prima di tutti. Ci sentiamo per le mappe, le chiedo consiglio (M2).

Lei ha capito, gliel'ho spiegato brevemente, ma lei è DSA, ne parliamo, lei mi dice "Devo iniziare la tesina", poi però il giorno dopo mi dice, "Eh no non ho potuto farlo", oppure mi parla della sua classe, dei dislessici (M11).

In alcuni momenti o periodi la presenza e il confronto con altri ragazzi con DSA sembra più importante, mentre con il passare del tempo sembra averne meno. Questo viene evidenziato durante i focus group perché alcuni ragazzi avevano cambiato parere rispetto all'importanza assoluta del confronto e supporto di altri DSA, mentre a distanza di tempo dalle interviste ritengono di essere molto più aperti alla collaborazione e confronto anche con il resto della classe e compagni non dislessici:

L'anno scorso stavo ugualmente con tutti e due, ma di certi argomenti parlavo più con i DSA e con gli altri di altro. Quest'anno è uguale (E1).

Io mi sa che avevo detto che mi trovo meglio con chi è DSA, ma è un po' una c....ma ora non è vero, non so perché l'ho detto. Siamo amici, ma sono amico con loro, come altre persone. Mi fa sentire più tranquillo, certo, non essere l'unico, in classe ora siamo in 4 (M4).

Sembra perciò essere un bisogno, un appoggio importante nelle prime fasi di conoscenza del DSA e nel momento di accettazione e sviluppo di strategie per affrontare il DSA. Nel momento in cui tale consapevolezza, sia strategica sia in termini di conoscenza del DSA e delle proprie caratteristiche, si sono abbastanza sviluppate, l'elemento positivo di avere compagni con DSA o gruppi di supporto con DSA con cui costantemente confrontarsi è un bisogno che sembra ridimensionarsi.

### *L'importanza delle relazioni coi pari*

Possiamo notare come la dimensione relazionale abbia delle dimensioni latenti importanti. Il tema della *disclosure* è centrale e sembra fare da spartiacque temporale e qualitativo nel descrivere relazioni più o meno serene e inclusive all'interno del gruppo dei pari; mentre rimane implicito che quando tale *disclosure* non avviene derisioni, invidie, prese in giro, senso di ingiustizia da parte dei compagni facciano sentire i ragazzi con DSA a disagio, esclusi dal gruppo, diversi dagli altri.

Il tema dell'essere o meno inseriti nel gruppo, in confronto a quanto osservano per altri compagni con DSA, è molto presente: la fatica di gestire relazioni sociali in classe viene fortemente evidenziato. Sembra perciò emergere una situazione, peraltro già emersa in una precedente ricerca (Lampugnani e Ferrazzi, 2017), in cui l'elemento di confronto e inclusione del gruppo classe è fortemente messa in crisi e rischia di far sentire esclusi e in difficoltà relazionale i ragazzi con DSA, che adottano perciò una serie di comportamenti per affrontare questi aspetti.

Si nota inoltre come la dimensione dell'accettazione sociale si leghi fortemente alla dimensione dell'accettazione del DSA in senso lato, e dell'accettazione di misure compensative scolastiche che rischiano di evidenziare le diversità tra i ragazzi con DSA e i loro compagni.



# Il supporto familiare

Figura 18: Mappa dei sotto temi "Il supporto familiare"



Il ruolo della famiglia rispetto alle difficoltà che i ragazzi incontrano è considerato importante dalla maggior parte dei ragazzi, mentre pochi ritengono che la famiglia abbia un ruolo scarso nell'affrontare il DSA. Alcuni ragazzi, pur su domanda esplicita, evitano di affrontare l'argomento, soprattutto i maschi sembrano esplorare in maniera più limitata la tematica. Alcuni ragazzi e ragazze intervistati affermano di non parlare mai esplicitamente del DSA con i propri genitori, perché non capita (M7; M5), o perché imbarazzante, essendo gli unici in famiglia ad essere DSA (S9).

## **L'aiuto dei genitori**

Un ruolo fondamentale è rivestito, in particolar modo, dai genitori. Con questi spesso sembrano avere un rapporto ambivalente, di riconoscenza estrema per alcuni aiuti concreti forniti e/o per il supporto emotivo, ma talvolta a questo si accompagna anche una scarsa comprensione dei loro bisogni, mancata accettazione degli errori e inadeguata soddisfazione delle aspettative dei genitori.

### *Supporto emotivo*

I ragazzi parlano dei genitori in relazione a diversi tipi di forme di aiuto che percepiscono di ricevere da essi. Vi è un supporto emotivo costituito da una parte da incoraggiamento, appoggio incondizionato e condivisione di emozioni, dall'altra dal sostegno prima nell'individuare e poi nell'affrontare il DSA, comprendendone le caratteristiche.

### *Incoraggiamento e appoggio incondizionato*

Diversi ragazzi ritengono che il valore di una famiglia che li accetta incondizionatamente sia fondamentale. Sentirsi sostenuti, senza giudizio, ancora prima di scoprire l'origine delle difficoltà, anche quando la scuola accusa il bambino di svogliatezza, è fondamentale, e non tutti i genitori, secondo loro, sono in grado di farlo:

Mia mamma mi aiuta sempre quando ho bisogno d'aiuto (M11).

Il fatto di sostenere, anche senza sapere di cosa si tratta, è uno spunto grande, perché magari un sacco di genitori hanno paura anche loro, e lasciano il bambino da solo, però secondo me, se non avessi avuto mia mamma non sarei qui (M10).

Sono comprensivi, mi sostengono in tutto, mi aiutano quando sono in difficoltà e sono uguali a me, fanno di tutto per me, sono sempre pronti ad aiutarmi, se sono in difficoltà, se mi vedono triste, ci sono sempre (SS1).

Mia mamma e mio papà mi hanno semplicemente appoggiato. Avevo più paura del giudizio di mio papà, è il giudizio che temo di più di tutti, avevo il timore che non sospettasse che fossi dislessica, come non me lo aspettavo io. Alla fine mi hanno rassicurato (M2).

Non è stata sempre la mamma quella dura che ti diceva 'devi prendere otto se no non va bene', mi ha sempre detto che se prendevo l'insufficienza ce l'avrei sempre fatta a recuperare, non si è mai arrabbiata per questo, stessa cosa mio papà (M2),

I miei genitori mi aiutavano sempre, in qualsiasi momento che ho pensato sono scema non ce la farò mai, e la mia ex logopedista che mi aiutava, mi faceva esercitare (M5).

### *Supporto emotivo*

Per alcuni ragazzi uno dei due genitori ha avuto un ruolo importante come confronto e regolatore di emozioni, rappresentando una guida costante con cui confrontarsi circa i modi di relazionarsi con gli altri, fornendo anche singole strategie e portandoli a ragionare sulle relazioni, sulle proprie emozioni, e sul modo per gestirle (M1):

La mamma è più sul lato delle emozioni dei comportamenti anche al di fuori della scuola, per le amicizie sono uno che le taglia un po' fuori le amicizie, se fai qualcosa per cui perdi la stima, io taglio, mia mamma trova sempre il lato che io non guardo (M9).

Diversi ragazzi riportano anche una funzione di conforto e supporto emotivo per le difficoltà incontrate (SS1, M5, SS2, E2, S6). La mamma talvolta riveste la dimensione di confidente, la persona di riferimento con cui confrontarsi rispetto ai temi scolastici, ma anche alla dislessia, costituendo il supporto nella difficoltà:

Parlo molto con mia mamma e anche di questa cosa in vista dell'anno prossimo chiedo cosa devo fare. Come faccio l'anno prossimo a iniziare a dirlo? Mia mamma nel pomeriggio è sempre a casa e poi è una femmina, mia mamma è tra le persone che più mi hanno aiutato, anche mio papà anche se non ci parlo comunque hanno anche deciso di farmi fare certi percorsi, di mandarmi da certe persone [della dislessia se n'è accorta soprattutto la mamma] mi aiuta a dirmi come mi devo esprimere, cosa devo fare (M10).

Se non ne vuoi parlare con nessuno, o comunque sfogarti, una cosa bella è tipo copiarci il numero e scriversi i messaggi da solo, così li invii e ti sfoghi, oppure di scrivere una lettera, con 'mi da fastidio questa cosa'...così e ti sentirai meglio di sicuro, finché la butti e bum. Io mando i messaggi 'sono arrabbiata, sono triste, sono arrabbiata, sono furiosa, furiosa da staccare la testa, tristissima, tristissima, tristissima, imbarazzata, arrabbiata e normale' [...] più che altro chi vuole parlare a me, però io sono una persona abbastanza chiusa, quindi tipo non parlo tanto con mia madre, mio padre, mia sorella, mmm nessuno in realtà, quindi mi tengo tutto per me [...] è meglio non parlarne, spiegare alle persone è meglio di no, è meglio parlare con se stessi] [...]io a volte ne parlo con mia madre di questa roba, ecco devi parlarne

con una persona che non è 'eh va beh vai a studiare' ma devi parlarne con qualcuno che prova a capirti senza dire niente (M5).

La mamma si è sempre fatta in quattro, mi ha sempre sostenuto sotto questo punto di vista, non mi ha mai rimproverato quando qualcosa non andava (SS2).

I genitori mostrano un incoraggiamento e fiducia nelle possibilità dei figli, anche nel momento in cui ricevono valutazioni scolastiche negative: c'è una dimensione di incoraggiamento ma anche di consolazione, di vicinanza emotiva:

I miei genitori, perché anche se prendevo brutti voti mi hanno incoraggiato, mi hanno detto di tirarmi su, mi hanno un po' consolata: se prendo 5 mi butto giù [loro] mi capiscono, mi dicono va bene, dai, puoi farti interrogare, puoi recuperare (S1).

È fondamentale che i genitori incoraggino l'autonomia che, nonostante le difficoltà, anche per questi adolescenti è necessaria. Un ragazzo di terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado, in particolare, evidenzia la necessità di crescere che tutti gli adolescenti, anche chi è DSA, hanno, intravedendo il rischio che questi genitori, più di altri, ne blocchino i processi di individuazione e di autonomia, proprio perché li ritengono più fragili e bisognosi, meno capaci; evidenzia che, anche da parte dei ragazzi, la volontà e la capacità di scegliere, di sentirsi in grado di fare delle scelte, non è scontata, ma una conquista che va accompagnata:

La mamma mi ha detto "è una tua scelta" ed è una cosa che sta incominciando a fare, [anche se] vedo che le risulta difficile. Un genitore per quanto voglia vedere suo figlio autonomo penserà sempre a cosa è meglio per lui, senza però rendersi conto che lo sta bloccando. molte volte a me è capitato di avere la mamma che insiste sulle cose che devo fare, adesso ha capito che crescendo mi deve lasciar fare, prima o poi mi troverò da solo. se una persona non la lasci mai andare avrà sempre paura di uscire (M1).

## *Affrontare il DSA*

### *Accorgersi della dislessia e la diagnosi*

È spesso la madre che coglie segnali e indicatori di rischio che accompagnano alla diagnosi (M1; SS2; S6; M6; M8; M3; M11; M5; M10; M12; SS2), situazione che dimostra l'attenzione che i ragazzi ritengono di ricevere. Accompagnare fisicamente a sostenere i test, molto spesso da parte della mamma, viene rimarcata come presenza dei genitori nella loro relazione con il DSA. Trattandosi di un passaggio importante nel loro cammino con il DSA, perché consente di capire l'origine delle difficoltà e di restituire autostima, oltretutto speranza nel futuro, viene evidenziato come un'attenzione fondamentale nei

loro confronti, anche in quei casi in cui il legame con la famiglia rispetto al DSA sembra più labile (M12, SS2, M8, E2, M10, M11, M5, S1, M2).

### *Far comprendere cos'è il DSA*

Nella maggior parte dei casi sono i genitori a comunicare la diagnosi ai propri figli. I genitori incoraggiano i figli e contribuiscono a elaborare, assieme al ragazzo, una rappresentazione della dislessia non in termini di disabilità, né come un elemento problematico, o che determini differenza dagli altri:

La prima cosa che hanno fatto è stata di incoraggiarmi e non permettere che io mi scoraggiassi volevano vedessi come...un niente, che lo affrontassi seriamente, non come un handicap (M1).

Mi hanno sempre detto che questa cosa non doveva differenziarmi, che ero uguale a tutti, non dovevo pensare di essere diversa, non dovevo farmi dire che ero "diversa" (S4).

Tuttavia, come abbiamo visto nel tema "Scoprire di essere DSA", alcuni genitori scelgono di comunicare in ritardo ai ragazzi la diagnosi; d'altra parte diversi ragazzi avevano riferito di aver provato paura nei confronti della diagnosi, soprattutto a chi era stata comunicata nella fascia della primaria, poiché pensavano di essere di fronte a una grave malattia.

Si può pensare che la difficoltà dei genitori da una parte a padroneggiare con competenza cosa significhi il DSA, dall'altra la situazione emotiva in cui si trovavano a seguito della diagnosi, generasse una situazione complessa. Si è sottoposto tale problematicità ai focus group, nei quali l'intero gruppo di ragazzi ha concordato su tali inferenze e suggerito che tale comunicazione non debba essere effettuata dai genitori, ma dal diagnosta o dal personale competente, che sappia spiegare il DSA e soprattutto le prospettive di intervento, che possono dare una speranza di miglioramento al bambino, che il genitore non è in grado di prospettare.

### *La dimensione strategica*

Spesso i genitori hanno un ruolo importante a livello strategico. Forniscono strumenti concreti, sono coloro che per primi studiano con i figli e provano a inventare delle

strategie per studiare e apprendere, costituendo anche i primi mediatori con gli insegnanti.

### *Comprare strumenti*

Diversi adolescenti sottolineano che una forma di aiuto fondamentale è stato aver ricevuto grazie ai genitori tutti i mezzi loro utili, così come di aver scelto e proposto specialisti utili ai ragazzi:

Mi hanno comprato il computer e tutto quello che serviva, sono stato fortunato a nascere in una famiglia che se si può permettere queste cose, magari anche con un po' di fatica, ce la fa, mi aiutano nonostante anche le difficoltà (M1).

Comunque hanno anche deciso di farmi fare certi percorsi, di mandarmi da certe persone, potevano anche non farlo (M10).

### *Aiuto nei compiti e strategie*

Un aiuto concreto offerto dai genitori, per alcuni, è quello nei compiti a casa, momento in cui i ragazzi si sentono in particolare difficoltà:

Mia mamma mi aiuta sempre quando ho bisogno d'aiuto, come per i compiti a casa, alle elementari sempre, anche alle medie fino alla seconda, ora un po' meno (M11).

Leggo leggo poco, leggo qualche fumetto, uso mia mamma per leggere (M9).

Se io non sarei dislessica la mamma e il papà comunque mi aiuterebbero a studiare [...] anche se le persone non sono dislessiche hanno bisogno di qualcuno che spieghi loro di nuovo l'argomento o che le aiuti a fare qualcosa, quindi non è che mi sento tanto diversa da loro. Ogni genitore sicuramente interrogherà sua figlia su un argomento che ha studiato (M7).

Io prima faccio una verifica, mi guardo la mappa, una volta, faccio la verifica, che la mamma me la scrive, se ne ho bisogno guardo e faccio, aiutandomi con il portalistini, quando studio mi faccio dire delle cose dalla persona con cui sto studiando. Mi rimane in mente, anche ascoltandolo (E1).

Per un paio di ragazze non solo i genitori, ma tutta la famiglia, anche allargata (fratelli e sorelle, nonni, zii) mettono in atto una vasta rete di aiuti, strutturati in base ai diversi giorni della settimana e alle diverse competenze, in grado di supportarle adeguatamente nell'affrontare i compiti scolastici.

La mamma mi aiuta tantissimo a fare italiano e anche storia, soprattutto dove si deve leggere molto perché mi dà una mano. Invece la mia nonna, la mamma della mamma mi dà una mano in matematica quando non sono con papà, anche in grammatica e nelle materie quando non c'è la mamma, anche a leggere. La nonna mi aiuta sempre, è molto gentile. Mi dà una mano

in arte perché è molto brava in arte, infatti vado molto bene. Poi con la mamma del papà mi dà una mano nei compiti, di solito, mi aiuta in geografia a ripetere. Invece mio nonno che è molto severo, ma può essere anche molto gentile, che mi aiuta a ripetere, mi fa vedere le cose dove sbaglio, mi aiuta a fare matematica, che anche lui è molto bravo; ogni martedì pomeriggio vado 2 ore da una ragazza per aiuto compiti, mi so organizzare ma quando mi ingarbuglio mi aiuta la mamma. Mi dice "fai i compiti di lunedì e martedì li fai il sabato e la domenica; poi il lunedì fai i compiti per martedì (M7).

La mamma mi aiuta a fare gli schemi, i compiti e a studiare; il papà l'inglese perché è il più bravo di tutta la famiglia; mi alleno anche con la B. a leggere insieme a lei [che è più piccola]; le altre sorelle mi aiutano in spagnolo e in matematica; la sorella più grande per l'inglese, la seconda sorella che è DSA più grave di me mi ha aiutato con le mappe, ha il vantaggio di essere meno pigra e studia più volentieri di me, fa mappe più volentieri e mi aiuta" (M6).

I genitori mi hanno comprato il computer, mi hanno detto come utilizzarlo, alcune volte quando non capisco alcune cose mi aiutano. Aiuto mio fratello, meno bravo nell'uso del computer, e potrei chiedere aiuto a mia sorella per l'inglese (S2).

Per alcuni ragazzi con dislessia, la mamma offre un appoggio sia rispetto alla fatica di leggere che alla demotivazione a leggere. In alcuni casi svolge l'attività di lettrice dei testi:

La mamma si è accorta che quando ho voglia so leggere [...]se non ho voglia mi aiuta la mamma [...]se mi dici due pagine ok te le so leggere ma se mi dici quattro più rispondi a dieci domande, più fai vero o falso non ce la faccio (M7).

Non leggo niente io, do il libro alla mamma e legge. Per il resto faccio tutto io, studio, mappe e il resto (M9).

Dopo la diagnosi non volevo più leggere. Allora leggevamo i libri che mi piacevano con la mamma. Lei me li leggeva, poi ogni tanto leggevo un pochino anche io, così ho incominciato ad allenarmi e migliorare (M6).

Mia madre che aveva fatto il corso già con mio fratello, anche se non sapeva ancora che ero dislessica mi aiutava, mi faceva fare gli stessi esercizi di scrittura [...]mi dava qualche esercizio da fare a casa in più (S3).

Ci sono ragazzi che invece ricorrono solo occasionalmente all'aiuto dei genitori, perché sono più autonomi nello svolgimento dei compiti, e ricorrono ai genitori solo nel momento della difficoltà:

Sono sempre stata una che studia da sola anche alle elementari, leggevo a porta chiusa e nessuno mi doveva sentire: leggevo e ripeteva, alle elementari capitava che la mamma, se chiedevo delle cose, mi sottolineava solo le cose più importanti. Oppure la chiamo nei casi di "recupero estremo", come in seconda media che avevo tutte le materie "sotto" e mi sono messa lì a ripetere alla mamma, cosa che non faccio mai (M2).

La mamma mi aiuta: faccio le mappe poi glielie faccio vedere, per farti sentire come esponi nelle materie che vado peggio (S8).

Fino alla quinta avevo una ragazza che mi aiutava per i compiti a casa. mi prendevo il diario, dicevo adesso faccio i compiti, li sottolineavo quando li finivo, se non mi venivano li chiedevo alla mamma (S9).

Molte strategie nascono e vengono alimentate non a scuola, ma a casa o nei luoghi dedicati a un intervento specialistico; spesso i ragazzi redigono le prime mappe con i genitori e si confrontano per affrontare le difficoltà che incontrano in classe:

Non riesco a stare attento, quindi ho chiesto consiglio a mio padre: devo fissare la prof se no non riesco a seguire, se no mi perdo in un mio mondo, devo ripetere le sue parole in testa (M4).

Con il papà facciamo delle mappe con i disegni, uso un sito che ti propone dei fumetti sui vari argomenti, così ti rimangono impressi (M4).

La mamma invece mi ha aiutato tanto a cominciar a far gli schemi, a insegnarmi a usare il computer che lo usavo pochissimo prima ehhhh gli schemi, i riassunti, a usare SuperMappe, SuperQuaderno, tutto. Anche se adesso sono io a doverle insegnare, perché all'inizio me li faceva lei e mi faceva vedere come si faceva, poi ho imparato io (S1).

A casa con la mamma inizia a cercare di studiare con le mappe. Alle medie facevo tutte le mappe da portare a scuola con la mamma. Ma poi litigavamo, perché io non volevo far i compiti, e adesso viene una ragazza (M3).

Per qualche ragazzo lavorare a casa con i genitori a volte sembra sostitutivo di quanto a scuola ritengono di non riuscire a comprendere, proposto con un metodo che non ritengono adeguato:

Se scuola non lo capisco, chiedo una volta. Se non lo capisco ancora, vado a casa e lo chiedo a mio papà (M4).

Si può intravedere perciò il rischio, che nell'esperienza consulenziale si osserva, come con questo atteggiamento si sentano autorizzati a scuola ad attivarsi meno, ed avere a casa invece un carico enorme.

Talvolta il metodo di lavoro del genitore non è però in sintonia col bisogno percepito o con la metodologia che i ragazzi ritengono adatta al proprio modo di apprendere:

Il papà è polemico, l'anno scorso mi ha aiutato a studiare geografia, tipo gli Tsunami e mi ha fatto vedere un video sul Giappone, e dopo che me l'ha spiegato con le sue parole, io l'ho capito e lui però continuava a spiegarmelo [...] [capisce le difficoltà che ho] lo capisce e lo vede, quando gli dico i voti è felice, ho preso il voto più alto della classe di analisi logica e del periodo, ho fatto sia la verifica dei dislessici che quella degli altri [...] anche con la mamma succede: se io quella cosa la so bene e la so fare bene, io da sola ci impiego poco tempo, mentre con lei devo fare tutti i passaggi e quindi ci impegno il doppio; tipo con le espressioni che se ci impieghiamo 20 minuti con quelle che mi sono venute, in venti minuti magari riesco a studiare due pagine di geografia (M11).



Quando sono tornata a casa con il dettato fatto male in classe, mia mamma, faceva con tutti i miei fratelli quando non ti impegnavi e vedeva il quaderno disordinato, te lo strappava e te lo faceva rifare. Me lo aspettavo, così son tornata a casa un po' preoccupata (S3).

Una ragazza di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado percepisce un genitore che probabilmente non la ritiene in grado di fare da sola anche quando sarebbe in grado di svolgere il lavoro, almeno in parte: l'aiuto della mamma arriva non solo ogni volta che ha realmente bisogno, ma anche quando questo bisogno non lo percepisce o non l'ha espresso. Questo le toglie la possibilità di sperimentarsi come autonoma ed efficace, perché potrebbe seguire in autonomia una metodologia più consona alle proprie esigenze:

Mia mamma mi aiuta sempre quando ho bisogno d'aiuto però alcune volte magari pensa che non sia capace di fare una cosa e senza chiedermelo viene ad aiutarmi. Ma io quella cosa la so bene e la so fare bene, per cui io da sola ci impiego poco tempo mentre con lei devo fare tutti i passaggi (M11).

Questa scelta strategica di sostituzione rischia di portare i ragazzi a sentirsi visti come incapaci, rendendoli dipendenti:

[Non gliel'ho mai detto] però adesso quando chiede se ho bisogno d'aiuto le dico no (M11).

Talvolta invece il genitore, per richiesta o per conflitti con il ragazzo, sta a distanza e opera una sorta di monitoraggio e supporto all'occorrenza, proprio perché i compiti rischiano di diventare occasione di conflitto:

Fino alla quinta avevo una ragazza che mi aiutava per i compiti a casa, mi prendeva il diario, dicevo adesso faccio i compiti, li sottolineavo quando li finivo, se non mi venivano li chiedevo alla mamma (S9).

Il momento dei compiti insieme litigavamo, io non volevo farli, la mamma si arrabbiava; adesso non succede più perché viene una ragazza per fare i compiti (M3).

Per qualche ragazzo però imparare a studiare da solo è un obiettivo importante. Un ragazzo di terza classe della scuola Secondaria di Primo Grado, ad esempio, auspica che il genitore possa capire la necessità di crescere e affrontare anche il DSA attraverso una serie di scelte. Vorrebbe che i genitori da una parte riconoscessero responsabilità ai ragazzi, dall'altra ne incoraggino questa spinta di autonomia

Bisogna dare più fiducia al bambino che ti chiede di studiare da solo, una volta glielo permetti e se prendo un brutto voto gli dici 'ok ci hai provato, basta' e accompagnarlo, lasciando la porta mezza aperta così vedi cosa fa, fargli credere che comunque sta facendo qualcosa di giusto (M1).

Si può inferire che sia la dimensione della sostituzione, evidenziata da una sola ragazza, che il passaggio a tutor esterni o al monitoraggio dei compiti a causa di conflitti, riportato solo da due ragazzi, possano essere molto più frequenti di quanto riportato in quanto osservabile spesso nella pratica consulenziale. Tuttavia, per vari motivi tale gruppo non ha espresso con chiarezza e consapevolezza tale tematica: questo sia perché la consulenza presso il centro di potenziamento frequentato può avere lavorato preventivamente per evitare tali situazioni, sia per scarsa consapevolezza della dinamica, sia per difficoltà del ragazzo nell'esprimere tali dimensioni conflittuali nei confronti del genitore. Nella pratica consulenziale, infatti, tali situazioni si verificano spesso e sono oggetto di intervento per riequilibrare le parti e dare maggior autonomia ai ragazzi. Si può perciò pensare a una valida linea di tendenza, che all'interno dei focus group è stata riconosciuta come tale.

Alcune ragazze, non solo con disturbo del linguaggio associato, segnalano come importante la mediazione di un genitore per facilitare e potenziare le proprie competenze linguistiche e comunicative. In particolare ritengono importante la madre come facilitatrice nell'elaborazione linguistica, nel guidarle nel modo di esprimersi, nel dare loro conferme circa l'opportunità di usare determinate espressioni linguistiche:

Mamma e prof mi aiutano a collegare le frasi [...]mi viene in mente la frase, il primo e l'ultimo pezzo, non si collegano bene quelle due parti. Quindi mi aiutano a trovare la parola giusta per questo spazio, mi aiutano a formulare una frase corretta (M7).

Oppure chiedo a mia mamma se posso dire questa frase, se va bene o se non va bene (SS1).

Aiuta a dirmi come mi devo esprimere, cosa devo fare (M10).

Col papà posso parlare come voglio e mi capisce lo stesso perché è dislessico anche lui, invece la mamma non capisce sempre quello che dico (M4).

quando sbaglio qualche errore grammaticale mi dicono 'no, devi dire così (M6).

### *Il lavoro di mediazione con gli insegnanti*

I ragazzi riportano come rilevante l'intervento dei genitori con gli insegnanti per promuovere la ricerca di modalità alternative di lavoro, più adeguate alle loro caratteristiche, in singole discipline in cui i ragazzi si trovano in difficoltà rispetto alle linee metodologiche proposte dall'insegnante: i genitori sembrano così autori efficaci del cambiamento quando questo è necessario ai bisogni dei ragazzi. Tale relazione genitori-

insegnanti a volte viene narrata come costruttiva e lineare, molto più spesso come conflittuale e difficoltosa, a causa della scarsa accoglienza delle proposte da parte degli insegnanti:

Per la prova di verifica il professore proietta su un muro con power point e ti scrive da uno a tre risposte ma ogni slide resta 17 secondi [e per me è troppo veloce, per fortuna] la mamma e lui hanno trovato un accordo e lui mi fa usare il [mio] computer, le metto sul pc, è la stessa cosa col mio tempo (S1).

I miei genitori contattano sempre il prof di sostegno, se c'è qualche problema fanno cambiare le cose in prima superiore non volevano che usassi le mappe poi non andava bene come facevo mappe infine [...] non era giusto interrogazioni programmate, poi non è più successo (SS1).

La mamma ha fatto delle lotte con quella di matematica, non capiva che dovevo usare gli schemi, che avevo diritto alle verifiche semplificate, alle interrogazioni programmate che me lo dici una settimana prima non il giorno stesso (S1).

Questa apprezzata mediazione della comunicazione con i professori che alcuni ragazzi riferiscono sembrerebbe però implicitamente tagliare fuori i ragazzi, che sembrano delegare le scelte, divenire progressivamente dipendenti, senza essere costretti ad attivarsi e relazionarsi in prima persona con i propri insegnanti. I genitori, la mamma in particolare, appaiono talvolta come una figura preponderante e orientante nelle scelte, dove i ragazzi faticano a collocarsi:

[In queste "lotte" non avevo] nessun ruolo, la mamma [era] la mente e io il braccio (S1).

Questo porta ad un agire intorno al DSA che potremmo definire *silenzioso e implicito*: tutti *sanno*, o dovrebbero sapere, ma i diretti interessati, ossia insegnanti e studente, spesso non interagiscono reciprocamente, ma si relazionano solo con il genitore, che fa continuamente da tramite; fino al punto di non sapere cosa aspettarsi, da parte dei ragazzi, rispetto alle rappresentazioni degli insegnanti, proprio perché manca questo confronto; e si inferisce, che anche gli insegnanti non sappiano cosa aspettarsi dai ragazzi:

Con gli insegnanti non ne abbiamo mai parlato, del DSA, ma lo sanno, gliel'ha detto la mamma [...] Anche loro [gli insegnanti] cosa vuoi che mi dicano... sarebbe utile capire cosa sanno, voi gli avete detto, mia mamma ha detto loro. Sarebbe utile sapere cosa fanno su cosa ho (M10).

Ci sono alcune ragazze più grandi che hanno infatti modificato quello che considerano un grande appoggio della madre, prendendosi direttamente la responsabilità di parlare con gli insegnanti (SS2):

La mamma è sempre andata dai professori quando c'era qualche problema: adesso però se c'è qualcosa dico 'aspetta mamma che ci parlo io'(SS2).

Sono andata io dai professori i primi giorni e ho spiegato bene che ero dislessica e di cosa avevo bisogno, e ci siamo messi d'accordo (S6).

## *Le aspettative dei genitori*

### *Il riconoscimento dell'impegno*

L'altro aspetto fondamentale che viene discusso con alcuni ragazzi è la dimensione dell'impegno. Sottolineano positivamente il fatto che alcuni genitori non puntino sul voto come riconoscimento del lavoro svolto, riconoscendo che questo spesso non rende giustizia dell'impegno profuso e delle difficoltà affrontate dai ragazzi nel processo di apprendimento e nella modalità di verifica. Questo riconoscimento dell'impegno, del processo, e non del risultato raggiunto, rassicura i ragazzi, frustrati per i brutti voti:

Non mi ricordavo i verbi stavamo un'ora per capirli, della pagella non mi diceva niente perché comunque fin da piccolina piangevo perché non volevo studiare [...] mia mamma ha detto che se anche prendo 6, per lei è 10, e questa cosa mi ha colpito tantissimo, perché lei sa che ci metto il mio massimo impegno a fare le cose [...] quando ho preso 6 che magari sono triste dentro, per la mamma è 10 e quindi son contenta [...] spagnolo è una materia che mi piace tanto e quindi praticamente ho studiato fino alle 9, è stata la mia massima ora in cui ho studiato e praticamente alla fine ho preso 8 e quindi ho 7 in spagnolo e quindi sono contenta, però mia mamma mi ha detto "va beh anche se prendi 6 va beh" e io gli faccio "no io voglio 8, quindi mi impegno a prendere 8" e infatti c'è l'ho fatta, quindi sono contenta (M11).

Non è stata sempre la mamma quella dura che ti diceva 'devi prendere otto se no non va bene', mi ha sempre detto che se prendevo l'insufficienza ce l'avrei sempre fatta a recuperare, non si è mai arrabbiata per questo (M2).

Quando il genitore riconosce l'impegno e relativizza l'importanza del voto, il ragazzo si sente appoggiato e riconosciuto nei suoi sforzi. Successivamente inizia lui stesso a decidere i propri obiettivi, autovalutare e tarare il proprio impegno. Nel caso invece del misconoscimento, il ragazzo rischia di non perseverare e di diminuire il proprio impegno poiché si demotiva, andando a confermare le attribuzioni di scarso impegno.

Al contrario, in poche altre situazioni, i ragazzi percepiscono che i genitori li considerano svogliati:

Mio padre diceva che non avevo impegno, non hai voglia di farlo...non diceva che ero svogliata, che non avevo voglia di fare niente, diceva che non ci provavo molto [...] gli dicevo non è vero. Io ci provo a fare le soluzioni ma non ci riesco [...] un po' tutti e due pensavano

che non mi impegnavo [...] e delle volte poi lo credevo anche io perché mi passava la voglia a causa della difficoltà (M8).

### *Pretendere troppo e la delusione dei genitori*

Alcuni ragazzi evidenziano che uno dei propri genitori pensa che il figlio potrebbe fare di più e non si impegna abbastanza.

Emblematica è la ricostruzione che un ragazzo di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado della dinamica tra il pretendere troppo, non accettare il limite e l'errore da parte dei genitori; la conseguente delusione, e il modo di sentirsi del ragazzo, con le conseguenti reazioni comportamentali. Nel confrontarsi con questa dinamica è significativo che il ragazzo stesso assuma i due punti di vista (il proprio e del genitore), che si renda conto del punto di vista dei genitori e lo comprenda:

Nel caso di un genitore potrebbe essere scoraggiante, a livelli quasi impossibili, perché vedi tuo figlio che fa fatica a fare le cose che fanno gli altri, vorresti facesse qualcosa in più, non dico di pretendere meno ma non pretendere troppo, se un DSA vede che non può accontentare una persona, tramite lo studio, fa veramente tanta fatica, ce la mette tutta ma non ce la fa ad accontentare una persona, può starci veramente male [...] ci può essere un distacco tra figlio e genitore, il figlio inizia a non ascoltare più il genitore perché gli dà dell'ignorante, a me è capitato con mia mamma che a volte mi chiedeva un po' troppo e io lo recepivo come un qualcosa che potesse deluderla, non dico non sono più tuo figlio ma non sono una persona di cui magari vado fiero, questo è quello che vedevo io. Era una cosa che mi rattristava, non avevo voglia di far niente, di gettare la spugna e basta (M1).

Immagina quanto possa essere *traumatico* per il genitore accorgersi delle inadeguatezze del proprio figlio su aspetti che per altri ragazzi sono semplici. In questa situazione il ragazzo con DSA sembra poter accettare più facilmente, essere più adattabile e anzi si trova egli stesso a dover incoraggiare e sostenere il genitore:

Forse per un genitore è più traumatico che per un figlio, non solo a livello economico, vedi tuo figlio che fa cose che altri fanno più tranquillamente [...] il ragazzo potrà sempre accettarlo, crescendo ha la mente più flessibile, per un ragazzo di dieci anni è più facile adattarsi alle cose. Un genitore che non ha mai avuto problemi, occasione di allenarsi su queste cose fa più fatica a vedere il proprio figlio che sta male. A volte è capitato a me di incoraggiare mia mamma [...] mia mamma ha pianto subito [appena l'ha saputo], io già avevo capito e ho detto 'no mamma se piangi tu, figurati io (M1).

Percepisce la comprensibile difficoltà dei genitori di accettare gli errori e le delusioni che lui stesso commette o genera, riconosce di non soddisfare le aspettative, ma ritiene

essere parte di un necessario processo di crescita la possibilità, e anzi la necessità di essere lasciato libero di sbagliare.

Anche per pochi altri ragazzi il rapporto familiare è caratterizzato da genitori che si preoccupano per il loro andamento scolastico, sono attenti, ma i ragazzi pensano essere delusi dal fatto che, pur andando abbastanza bene a scuola, non si impegnino maggiormente per eccellere:

Mia mamma secondo me è un po' delusa, perché continua a ripetermi che lei lo vede che non faccio niente, che vado avanti...dice, non so come fai ad andare avanti, però vai avanti, vai anche bene [...] e mi chiede 'ma come fai ad andare bene?' e ancora 'non hai voglia di dare il massimo?' e io le rispondo 'no, mi va bene così' [...] anche mio padre dice 'ma non studi mai?' e io magari gli dico 'domani ho la verifica, oggi studio', a lui gli dico i voti e la verifica, alla mamma no se no stressa, ma glielo dico solo se me lo chiedono [...] per cui poi non è che mi possono stressare più di tanto a mio fratello invece sì perché lui deve studiare per andare bene, io no (S9).

I miei genitori vogliono farmi cambiare scuola perché dicono che mi sto disabituando a studiare. Io penso che quando ci sarà bisogno di studiare studierò. Ho fatto tutti i colloqui con prof e genitori, io vado bene, cioè ho il 6 1/2-7, magari proprio il 6 mi scoccia un po'. Però in tutto l'anno ho preso 4 o 5 insufficienze, ora esco senza debiti [...] secondo me i miei rosicano. Ho fatto tutti i colloqui con prof e genitori, quando la mamma mi dice questo le dico 'ma i prof sono tutti felici'. Lei dice 'ma loro hanno i voti, tutti sufficienti, non possono non essere felici'. Però se loro vedessero che a casa non fai niente, e vai bene, come me, ti direbbero 'non hai voglia di studiare e andare benissimo'? no...io no... [...] Gli insegnanti dicono che sono educato, che mi controllo, perché non mi vedono all'intervallo. In classe faccio l'angioletto, sto seduto, commento col mio vicino di banco quello che succede, non sono quello che si alza e si mette il cestino in testa. Italiano ha detto che gli sembra che sto facendo un po' più di fatica, magari sei stanco...e mia mamma poi ha detto è possibile, ma arrivati a casa mi ha detto 'non stai facendo niente e quel pochissimo che facevi all'inizio dell'anno hai smesso di farlo, quindi sono peggiorati i voti di italiano: ho preso un 5 1/2 al posto del 6 1/2. Il resto ho preso 7 nella verifica, perché mia mamma mi ha detto "studia" si è messa là accanto a me a fare le sue cose, non potevo far altro (S9).

### *Offrire possibilità e puntare alto*

Una ragazza di prima Liceo ritiene che la propria famiglia abbia un ruolo importante rispetto alle sue aspettative future: in particolare rispetto alla sua volontà di fare il liceo e alle sue aspettative di studio all'università, pur sapendo che incontrerà delle difficoltà. Vede la differenza con i dislessici che vivono nella sua zona, definita di montagna, implicitamente contrapposta a Milano, e che frequentano scuole considerate come scelte

al ribasso; ritiene che proprio i genitori possano cambiare le sorti del futuro di un ragazzo facendo capire al ragazzo cos'è la dislessia, come gestirla, cosa poter fare:

Quando al liceo ti dicono che ci sono due [...] alla fine io dico sempre che è un fatto di genitori, perché se il genitore ci sta dietro e fa capire al ragazzo cos'è la dislessia ce ne saranno anche cento [...] nel senso che i dislessici in montagna, fanno tutti alberghiero, ITI, tutte quelle scuole lì, proprio per non far niente, perché secondo me i genitori non standoci dietro il ragazzo non capisce cos'è la dislessia, non sa come trattarla, non sa cosa l'aiuta e cosa no, e quindi uno non ci sta dietro e non ce la fa ad affrontare un liceo [...] nel senso che [pensano che] il dislessico può fare soltanto il barista. È ovvio che ci sono delle difficoltà, nel senso che ti dicono che all'università ti aiutano, però secondo me il sovraccarico di studio, di libri [...] è una cosa che comunque dovrò affrontare tra quattro anni, cinque, quindi non mi pongo ancora il problema, però, quando uno ti dice così, magari andando avanti vedi che ce la farai (S3)

In questo modo perciò, senza negare le difficoltà, ritiene che passo dopo passo si possa provare ad affrontare le difficoltà. Ma ritiene che più che nel DSA, la difficoltà sia innanzitutto di tipo culturale, data da una misconcezione e una mancata attivazione innanzitutto familiare e genitoriale rispetto al DSA. Implicitamente perciò ritiene di aver potuto scegliere il liceo che le interessava grazie a genitori che hanno attivato una serie di risorse e la pensano in un certo modo.

Vengono perciò evidenziate, complessivamente, tre linee di atteggiamento da parte dei genitori: il riconoscimento dell'impegno al di là del risultato scolastico, come molla e sostegno per la motivazione e responsabilizzazione del ragazzo; un atteggiamento di stima nelle possibilità del ragazzo, che si traduce in passi concreti per *seguire* il ragazzo con supporti e mezzi adeguati, che stimola il ragazzo ad avere alte aspettative, avendo anche gli strumenti per poter provare a realizzarle; l'atteggiamento del genitore deluso e tradito nelle aspettative, che induce colpevolezza nel figlio (che deve divenire quasi genitore del proprio genitore), che rischia di sovraccaricarlo con il senso di colpa e bloccarlo, pur sostenendolo in altri modi. Si tratta di tre singoli casi, perciò non emblematici dell'intero gruppo, ma che costituiscono tre linee di tendenza che l'intero gruppo di ragazzi ha riconosciuto come valide e che sono osservabili nell'esperienza di consulenza con ragazzi e famiglie.

### *Accettazione del DSA da parte dei genitori*

La visione della famiglia e la sua accettazione del DSA influisce esplicitamente e implicitamente sulla rappresentazione e sul vissuto che i ragazzi ne hanno, che è stato trattato a parte (“La percezione del DSA”). Spesso la famiglia intende agire esplicitamente, con raccomandazioni, discorsi, messaggi ai ragazzi, che essi riportano.

La famiglia lavora in interscambio col ragazzo nel definire assieme al ragazzo la visione di DSA. Ci sono genitori che insistono perché il proprio figlio o figlia non si consideri diverso dagli altri, e non consideri il DSA un problema grave:

Mi hanno sempre detto che questa cosa non doveva differenziarmi, che ero uguale a tutti, non dovevo pensare di essere diversa, non dovevo farmi dire che ero diversa (S4).

Altre volte invece i ragazzi rilevano una serie di messaggi impliciti nei comportamenti o nelle parole dei genitori.

Altra situazione ancora è quella dei ragazzi che affermano che la famiglia accetta, ma non sanno cosa pensi del DSA, poiché sono “assenti” conversazioni e discorsi sul tema DSA in famiglia.

### *Accettazione del DSA da parte della mamma*

Spesso è la mamma che appoggia, aiuta, accompagna, comprende, con cui si parla, che va a scuola a parlare con gli insegnanti.

Solo in un paio di casi viene evidenziato come sia la mamma, almeno occasionalmente, a mostrare di non capire o accettare il DSA. Per un ragazzo della scuola Secondaria di Primo Grado il rapporto con la mamma viene esplicitamente fortemente influenzato e determina una “difficoltà a capirsi” e implicitamente a sentirsi capito e accolto. Questo appare causato da una difficoltà comunicativa, la stessa che differenzia la relazione con altri ragazzi non DSA:

Ci capiamo poco, io dico delle cose che lei non capisce tanto bene; a volte mi capisce [...] però specialmente me non mi capisce tanto, perché spieghiamo le cose in maniera più diverso e lei lo apprende in un modo diverso, quello di una persona normale (M4).

Alcune strategie messe in atto dalla mamma (ricordare di fare subito la cartella, ricordare preventivamente di avere i compiti da fare) sono vissute e percepite come ingerenze



pesanti che vanno a minare la propria autonomia e la propria percezione delle responsabilità:

Ho fatto tutti i compiti, lo zaino non l'ho ancora fatto, faccio un attimo le mie cose poi tra cinque minuti faccio lo zaino. Invece no! Devo fare i compiti, invece no, devo fare i compiti e poi devo fare lo zaino subito. Io lo farei anche la mattina prima di andare a scuola solo che poi so che arriverei in ritardo tutte le mattine (M4).

È gentile, mi aiuta, quando sono in difficoltà, ma anche quando la faccio un po' arrabbiare diventa un po'...arrabbiatissima, però poi mi dice che lei non capisce tanto com'è essere dislessici, quindi in un momento non si mette nei miei panni, ma in un altro sì. Visto che non è dislessica non può capire come uno si sente, quindi mi dice "mi dispiace, io non capisco com'è essere in quel modo" e quindi un giorno intanto che mi stava dicendo queste cose, io mi sono messa a piangere, ma non perché ero arrabbiata, ma perché ero commossa" (E2).

Per alcuni, anche rispetto ai brutti voti, le reazioni della mamma sono differenti da quelle del papà, e perciò giustificate secondo la ragazza, a seconda che lei abbia o non abbia effettivamente studiato.

Sentono spesso, da subito, il supporto della mamma, la prima a capire, che sembra essere quella che sa cosa fare, cosa meglio per loro, e del padre che spesso segue la mamma, magari non apparendo in maniera così evidente. Traspare una fiducia totale e la sensazione di un appoggio incondizionato:

A casa per la mamma era tutto nuovo, per il papà anche [...]lei sa tutto, mi aiuta, sa cosa è meglio per me e cosa no [...]la prima che ha capito è stata mia mamma, poi a ruota mio papà perché mia mamma e mio papà vanno sulla stessa onda (S6).

Sono comprensivi, mi sostengono in tutto, mi aiutano quando sono in difficoltà e sono uguali a me (SS1).

Un'altra mamma parla del DSA in termini di caratteristica, che pian piano la figlia ha imparato a riconoscere e accettare:

Sono delle caratteristiche, poi la mamma tutte le volte che mi buttavo giù di morale, mi diceva 'come tu hai gli occhi verdi, tu sei dislessica, è una cosa genetica, non è che hai meno degli altri'. Da lì in poi ho iniziato ad accettarlo di più (S6).

Emerge la mamma come mediatore nello sviluppo di una consapevolezza diversa e come appoggio sicuro, ma anche come mediatrice del confronto rispetto agli altri, alle sorelle, ai compagni, agli insegnanti, nella comprensione del DSA.

### *Accettazione del DSA da parte del papà*

Ci sono diversi ragazzi per i quali il papà sembra non esserci, non parlare con loro dell'argomento. Spesso il papà viene descritto come più assente fisicamente, ma anche nei discorsi che riguardano il DSA.

Spesso, in caso di una relazione di appoggio con la mamma, ritengono che la figura silente del padre sia in accordo e implicitamente viene vissuto come un appoggio, anche se non attivo ed esplicito (M12, S6, SS2, S1, M10). Talvolta tuttavia questa assenza viene ricondotta a un appoggio silenzioso, in quanto lo vedono allineato e in sintonia, con la linea tenuta dalla mamma e viene riconosciuta come attenzione e attivazione positiva nei loro confronti. Talvolta mostra la sua disponibilità ad attivarsi per i compiti all'occorrenza (SS2).

Ad esempio una ragazza della scuola Secondaria di Primo Grado, pur riconoscendo che sia coinvolto ("hanno deciso di mandarmi..."M10), non parla esplicitamente con lui dell'argomento o di quanto riguarda la scuola:

È sempre a lavorare, quindi non mi ha potuto aiutare [...] ha accettato, come se non fosse niente [...] come se fossi una qualunque (S1).

Per alcune ragazze il timore del papà è maggiore, magari per relazione o aspetti caratteriali, pur rilevando poi invece una posizione allineata alla posizione della madre:

Avevo più paura del giudizio di mio papà, è il giudizio che temo di più di tutti, avevo il timore che non sospettasse che fossi dislessica, come non me lo aspettavo io. Alla fine mi hanno rassicurato [...] mia mamma e mio papà mi hanno semplicemente appoggiato (M2)

Non è stata sempre la mamma quella dura che ti diceva 'devi prendere otto se no non va bene', mi ha sempre detto che se prendevo l'insufficienza ce l'avrei sempre fatta a recuperare, non si è mai arrabbiata per questo [...] stessa cosa mio papà (M2).

Secondo diverse ragazze il proprio padre non accetta, non ha capito il DSA e soprattutto la discalculia, attribuisce i problemi all'impegno; il rapporto è conflittuale o percepito come una mancata accettazione.

Per una ragazza con severo DSA di prima classe di scuola Secondaria di Primo Grado, il padre ha fatto molta fatica a comprendere ed accettare il suo DSA, in particolare la discalculia: si arrabbiava per le tabelline, che lei non imparava, e non concepiva l'utilizzo della calcolatrice; era molto rigido su come fare i compiti secondo le sue aspettative. mentre lei percepiva di non poter con il solo impegno modificare la sua difficoltà:

cosicché i compiti venivano poi fatti con la mamma. Ritiene che col tempo abbia capito le sue difficoltà:

Quando non ci conoscevamo tanto bene si arrabbiava perché non sapevo bene le tabelline [...]ma io non ci potevo fare niente [...]se devo usare la calcolatrice o la tabella me la uso, anche se papà non è tanto d'accordo [...] lui è tipo un militare, quella cosa che dice deve essere fatta come vuole [...] compiti li facevo la domenica sera con la mamma [...] adesso ha capito discalculia [...] perché vede che faccio anche fatica (M7).

Situazione analoga nel caso di un'altra ragazza discalculica di seconda classe di scuola Secondaria di Primo Grado: la relazione con i genitori è caratterizzata da un primo e un dopo la scoperta della discalculia. Erano "tremendi prima di scoprirlo", il padre non credeva alle sue difficoltà attribuendole allo scarso impegno, nonostante i rapporti molto radi, la rimproverava quando, nonostante i diversi tentativi e l'uso delle mani nel fare i calcoli, sbagliava nuovamente. Anche dopo la diagnosi, secondo lei, non crede fino in fondo alla discalculia e non si sente aiutata attivamente da lui:

Erano tremendi prima di scoprirlo. Mio padre mi sgridava dalla mattina alla sera, [...] anche se era [abitava] lontano ogni volta che venivo da lui sbraitava [...] [per la discalculia] ma non si sapeva [...] diceva che non avevo impegno, non hai voglia di farlo, che non avevo voglia di fare niente, diceva che non ci provavo molto [...] gli dicevo non è vero. Io ci provo a fare le soluzioni ma non ci riesco, un giorno stavo facendo le operazioni e non ci riuscivo e lui si è arrabbiato un sacco, quelle in colonna. Dovevo contare con le dita, ma era sbagliato anche con le dita [...] mio padre non ci crede neanche ora. Dice 'ah sì, però...' Bla bla, non è un padre severo solo che [...] lui a volte parla in un certo modo che si capisce quando non è d'accordo su una cosa, però non sto a chiedergli perché, perché mi fa un discorso lungo tre anni e mi ripete sempre le stesse cose e non ne ho voglia. Ascolto metà di quel discorso e ho già capito tutto. Alla fine di ogni discorso mi fa, 'vero?' e io [...] ci crede però lo scoccia, perché secondo me si è [...] pentito di come mi ha trattata in tutti questi anni [dice] 'ora son felice di aver scoperto che sei discalculica, però [c'è sempre un 'però'] io lascio perdere perché comunque è passato [...] [si arrabbia meno] però non è che mi aiuta, mi dà fastidio che non mi aiuta [...] lascia perdere [mi piacerebbe che mi aiutasse] però lo lascio perdere (M8).

Anche un'altra ragazza della scuola Secondaria di Primo Grado ritiene che il papà non capisca il DSA poiché "non lo vive". Lo dimostra con i suoi comportamenti, rimproverandola perché non studia abbastanza, aspettandosi che studi in orari in cui lei è già stanca, non volendo che il fratello (anch'esso DSA) usi il computer per studiare; per questo motivo non va d'accordo con il papà ed evita di parlare con lui di tutto ciò che riguarda la scuola. Questo pur avendo dichiarato di avere un bel rapporto con il papà per tutta una serie di interessi condivisi e per un'affinità caratteriale:

Il papà non capisce [...] ha un altro metodo [...] si aspetta che io studio in certi orari [...] tu non studi abbastanza [...] non capisce i problemi, mi dice, non vivendoli non li capisce veramente [...] mio fratello essendo dislessico deve usare un suo programma e invece a mio papà non va bene [...] perciò non gli dico i voti [...] non andiamo molto d'accordo [...] solo fuori di certi argomenti [...] ma a me non mi interessa (M3).

Per un ragazzo della scuola Secondaria di Primo Grado il padre invece è più attivo della madre sul versante scolastico, soprattutto fino alla prima classe di scuola Secondaria di Primo Grado, in cui ne supportava molto l'organizzazione dello studio. Si presta ad alcuni supporti per la lettura, in questo caso sostituendosi nella lettura di un libro:

Il papà mi aiutato tutto l'anno di prima anche a organizzarmi coi compiti, con le varie materie [...] all'esame ho portato "se questo è un uomo" la prof. a un certo punto mi fa: "ma l'hai letto il libro? gli ho detto sì sì, ma invece me l'ha letto mio papà e me l'ha spiegato (M9).

Il papà è anche colui che operativamente ha permesso la frequenza al centro di potenziamento (molto distante dal luogo di residenza) ("mi portava qui a Milano [...] che era utile anche al DSA perché abbiamo fatto degli schemi" M9). Si rende però conto che sia per l'età sia per il tipo di studi diventa necessario che si renda autonomo, non potendo più richiedere un ampio supporto al padre:

Non mi può tenere sempre dietro, ha 50 anni e il present simple non lo usa tutti i giorni [...] Prima si diventa autonomi e meglio è (M9).

Per alcuni ragazzi il ruolo del papà è quello di intervenire all'occorrenza (su richiesta, in assenza della mamma) sull'aiuto per i compiti.

In generale la mancata comprensione, peraltro limitata a tre o quattro casi, da parte di un genitore non viene vista come modificabile e i ragazzi non evidenziano strategie per affrontarla né speranze e prospettive di miglioramento. Solo un ragazzo affronta il tema e propone come modalità per superare queste barriere tra genitori e figli un dialogo aperto che, nonostante la delusione e lo scoraggiamento, possa aiutare un ragazzo con DSA ad avere il fondamentale supporto dei genitori:

Parlarne faccia a faccia con la mamma o il papà può aiutare a mettere in chiaro alcune cose; di non scoraggiarsi se si vede il padre e la madre che dubitano sulla riuscita delle vostre decisioni [...] se il figlio [...] gli scrive una lettera, o il genitore al figlio, si viene a creare un muro che non ci deve essere tra padre e figlio o mamma e figlio. [...] famiglia nella maggior parte dei casi supporterà il figlio in qualsiasi caso [...] Se non hai un supporto morale da famiglia e amici puoi scoraggiarti (M1).

### *Quando un genitore è DSA*

Alcuni ragazzi fanno riferimento ad uno dei loro genitori come DSA, riconosciuto da diagnosi, o portatore di caratteristiche che rimandano al DSA, con il quale si osserva un gioco di rispecchiamenti, con effetti di tipo diversificato. I ragazzi sembrano sentirsi capiti meglio dal genitore con DSA che dall'altro, pur rilevando alcuni aspetti di fatica, ad esempio nell'assistenza nei compiti e nell'accettazione degli errori (del figlio e propri).

Avere un genitore dislessico significa capirsi reciprocamente meglio ed essere capiti di fronte alle difficoltà che si incontrano a scuola. Se, in generale, i ragazzi si sentono capiti dai propri genitori, quando hanno un genitore con caratteristiche simili a loro questa comprensione di base viene addirittura rinforzata. Solo in un paio di casi i ragazzi fanno un paragone con l'altro genitore e ritengono che, soprattutto in una fase iniziale, il genitore dislessico sia stato l'unico dei due a comprenderlo e saper gestire meglio le sue difficoltà.

Nell'ambito relazionale infatti alcuni ragazzi propongono una netta divisione tra chi capisce il DSA (inteso come "mio modo di pensare") e chi non lo capisce, sia con riferimento a processi di pensiero, che a modalità di espressione e comprensione verbale, che viene citata spesso e che ha delle peculiarità proprie della condizione di DSA:

Anche lui ha avuto questa fatica del DSA, ci capiamo un po' meglio [...] io non sono tanto bravo a spiegare le cose, lui neanche, un pochino ci capiamo. Io a volte provo a spiegare qualcosa a qualcuno e faccio degli esempi che però capisco solo io... però se lo dico a mio papà lui lo capisce (M4).

È proprio a partire dalla diagnosi dei figli che molti genitori si scoprono dislessici e rileggono le proprie caratteristiche. C'è la situazione di una madre che si riconosce discalculica e la ragazza stessa nota difficoltà nei calcoli e nella scrittura da parte della madre. Questo porta la madre, pur nervosa, a una miglior accettazione nella percezione della ragazza, della sua discalculia e della sua fatica. Tuttavia, pur accettandolo e riconoscendolo, la madre fatica a tollerare il fallimento della figlia, ed anche il proprio, in matematica. Ritiene che per la madre l'abitudine al fallimento e al rimprovero punitivo continuo, che a sua volta ha subito dai genitori, la porti a reazione di rabbia per difendersi:

Mia madre lo sa perché ce l'ha, l'ha scoperto abbastanza recentemente...mia mamma aveva molta pazienza. [è più paziente] perché è più abituata, è più irascibile di mio papà ma è più

abituata a me [...] alla mia presenza [...] mia madre...le dà fastidio quando non riesco a fare una cosa, invece quando non ci riesce lei [...]se glielo spiego si arrabbia [...] mia madre lo accetta benissimo [che alcune cose non ti riescono in certi momenti] (M8).

In questo modo l'aiuto che può darle nei compiti è relativo perché spesso fa più errori di lei anche nelle attività quotidiane. Cerca però di nascondere agli occhi degli altri, invitando anche la figlia ad aiutarla in questo per paura del pregiudizio altrui. La madre sembra anche far fatica ad accettare e comunicare la propria discalculia chiedendo alla figlia di nascondere all'esterno la sua fatica:

Prima con mia madre facevamo il conto delle lezioni di equitazione e diceva: 'aspetta che ci penso. Non lo dire a nessuno però'. La gente pensa che siamo ignoranti [...] anche mia madre è un po'...scrive così, sembra un dottore (M8).

In questo, come in altri casi, c'è perciò una dimensione di attribuzioni, di rilevazione di somiglianze: un'altra ragazza riferisce che la mamma ritrova probabilmente alcune sue caratteristiche in quelle della figlia, che pensa "abbia preso da lei", trattandosi di aspetti genetici. Anche la mamma non scrive in corsivo, ha poco senso dell'orientamento, fatica nei piccoli calcoli ("fatica come me a fare 4+5"), così come il papà che confonde la destra con la sinistra:

Tra l'altro è genetico e lei pensa che l'abbia preso da lei, ma ai suoi tempi non c'erano...a parte la firma non scrive in corsivo, fa difficoltà a fare 4 più 5 come me, mio papà confonde la destra con la sinistra però se lo metti lì sa distinguere nord e sud fa a caso, mia mamma non ha orientamento, tante caratteristiche DSA le ho riscontrate in mio papà e mamma. Le mie sorelle no, ma mio fratello fa errori tipo 'l'ho' lo scrive attaccato, e lui non se ne sono proprio accorti, anche lui è uno molto abile di logica. A mia mamma per scherzo dico 'è colpa tua, è genetica (S6).

Anche in un altro caso una ragazza di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado riferisce che la mamma pensa di essere simile a lei, pur non avendo mai avuto la possibilità di fare test per il DSA, perciò la maggior attenzione ricevuta dalla mamma alla ragazza sembra ovvia perché "è uguale a me" (M12).

## Fratelli e sorelle

### *Accettazione e conflitto*

La maggior parte dei fratelli, non dislessici, sembrano estranei al tema DSA: non se ne parla esplicitamente, i ragazzi pensano che i fratelli ne siano a conoscenza, ma non affrontano l'argomento. Per una ragazza del Liceo il fratello, che percepisce più distante e *opposto* a lei, ha posto qualche domanda sul DSA e poi sembra aver capito.

Alcuni ragazzi percepiscono che i propri fratelli o sorelle faticano a interessarsi e capire veramente il DSA; inoltre percepiscono o temono di essere considerati diversi. In qualche caso vi sono espliciti conflitti riconducibili alla tematica DSA, o confronti impliciti legati a chi si più bravo.

Qualche ragazzo intervistato teme il giudizio/pregiudizio dei fratelli e sorelle, al pari di quello dei compagni di classe; evitano perciò di affrontare l'argomento con loro:

Con mia sorella con ci parlo di DSA. Però ho paura che mi veda diversa, perché lei degli altri DSA dice che sono diversi e anche io (M12).

Non ci ho mai parlato del DSA. mio fratello però lo conosco, se ha un DSA in classe l'ha sicuro preso per il c....soprattutto per il fatto non trova d'accordo le semplificazioni. poi non ha il carattere di venire a dirtele in faccia le cose (S9).

Per un'altra ragazza che sta terminando la scuola Secondaria di Primo Grado, il rapporto con la sorella, pur sereno con reciproci momenti di aiuto nello svolgimento dei compiti, è motivo di confronto e parziale frustrazione. Vede che per la sorella è normale prendere bei voti alla scuola primaria, fin dalla prima classe, cosa che per lei non è avvenuta. La cena in famiglia è il momento in cui si parla di voti ed anche il momento in cui la sorella le chiede sempre 'cosa vuol dire essere dislessici?'. Glielo spiega, facendole capire la necessità del tanto studio, del ripasso dei verbi, che la sorella stessa la aiuta a fare, degli schemi che le vede fare:

Dicendo che, a parte che studio tanto, che faccio gli schemi, lei sa che faccio gli schemi, che uso nelle interrogazioni e nelle verifiche e in spagnolo, per l'interrogazione, mi preparo con mia sorella che mi chiede i verbi e ci stiamo tipo un'ora (M11).

Sull'essere dislessici le chiede però di mantenere "il segreto", di non dirlo in giro perché non lo sappiano in classe. Scopre invece che la sorella ne ha parlato con un amico esterno alla scuola prima che la ragazza stessa gliene parlasse:

Quando a cena parliamo dei voti e delle verifiche lei mi chiede sempre cosa vuol dire 'dislessici' e ogni sera me lo chiede di nuovo; io gli chiedo sempre di mantenere il segreto perché non voglio che lo sappia tutta la classe (M11).

Ritiene che per le persone, come lui e sua sorella, per le quali è facile leggere e comprendere, sia difficile capire veramente cosa significhi per lei il DSA, che relativizzino molto l'entità della difficoltà che lei stessa invece sperimenta.

In un altro caso una ragazza di quarta nella scuola Secondaria di Secondo Grado, mette in evidenza similmente che la difficoltà nasce da visioni e rappresentazioni dell'apprendimento diametralmente opposte: per la sorella studiare si basa su leggere e scrivere, per la ragazza intervistata invece questo approccio è impossibile. La sorella non riesce a cambiare prospettiva e comprendere il suo approccio, anche se con il tempo e l'esperienza sembra progressivamente trovarsi un punto di incontro; la ragazza per prima ammette di avere un atteggiamento emotivo di rabbia di fronte a chi usa, e sembra quasi ostentare, un metodo basato su lettura e scrittura. La sorella ha provato a supportarla nello studio dell'inglese, ma in questo ambito sono nate incomprensioni che la ragazza attribuisce a una scarsa comprensione e accettazione delle sue difficoltà:

Io 'questa cosa non la capisco' e lei mi diceva 'come non la capisci, è facile non possibile'" (SS2).

Attribuisce questa difficoltà a due approcci e rappresentazioni diverse: per la sorella tutto passa attraverso la lettura e la scrittura tramite un'estrema facilità, per lei ci sono invece altri sistemi di riferimento, ma soprattutto è complessa l'applicazione di regole, se non tanto la comprensione. Questa difficoltà e incomprensione, molto marcata ai tempi della scuola Secondaria di Primo Grado, sembra attenuarsi nel tempo ma non viene specificatamente individuato il fattore di cambiamento:

Non ha capito il DSA [...] lei ha un metodo che legge e scrive [...] per me capire non è mai stato un problema, applicare è un po' diverso [...] non vado d'accordo con persone che leggono e scrivono bene [...] lei scrive in continuazione legge legge bene, riesce a imparare tutto [...] nelle lingue è brava [...] scrive pagine e pagine di appunti [...] lei impara scrivendo io rimanevo totalmente traumatizzata da questa cosa [...] perde la pazienza con me [...] quando eravamo alle medie o in prima superiore non c'era verso che potessimo studiare assieme, mentre adesso sto riprovando con l'inglese e ce la stiamo facendo (SS2).

Un'altra ragazza discalculica, frequentante la prima Liceo, ritiene che i fratelli non DSA faticino a comprendere e sottovalutino l'entità della difficoltà nel momento in cui assistono a buoni risultati scolastici. Riesce a fare un confronto e vedere la differenza tra



il fratello maggiore, che frequenta l'università, non dislessico, e l'altro di poco più grande di lei, dislessico. Sente una differenza di percezione, ritenendo che solo essendo dentro la situazione si possa comprendere cosa significa essere dislessici. Ritiene che il fratello non dislessico creda che la sua sia una dislessia lieve solo perché ha buoni risultati scolastici, un qualcosa da minimizzare nel suo caso, da colpevolizzare nel caso di altri compagni che vengono bocciati perché non studiano abbastanza:

Non sa cosa vuol dire dislessico, che faccia queste proposte, che vada a dire 'tu non capisci, studiamo di più', va bene, non sto lì a contestare perché tanto non mi interessa più di tanto [...] non mi ci sono neanche messa, non credo sia una cosa di fare la gara a chi studia di più e chi di meno [...] magari qualche volta glielo dici però lui dice 'ma no dai non è vero, non è così' perché la DSA secondo me agli altri si presenta come una cosa leggera, qualcosa che in realtà da niente, invece chi ci vive dentro, ad esempio su di me mio fratello la vede leggera perché vede una che ha buoni risultati [...] poi la vedono su quelli dell'ITI che vengono bocciati tutti gli anni e 'loro non studiano'. Non studiano però nel frattempo c'è anche il motivo [...] è che nessuno gli sta dietro, nessuno gli dice cos'è e quindi loro non ci perdono tempo, stanno lì magari studiano, non ci capiscono, prendono 4, si abbattono, non studiano più (S3).

Ritiene però inutile discuterne tra fratelli, non ci prova nemmeno, non pensa si debba far “la gara a chi studia di più”. Nonostante questo però il DSA non ha mai costituito occasione di presa in giro da parte del fratello:

Quando mio fratello mi prendeva in giro per qualsiasi cosa, non della dislessia [...] nessuno mi ha mai più preso in giro in casa mia, per quello che vado d'accordo (S3).

Anche per un'altra ragazza del Liceo, discalculica, parlare del proprio DSA con i fratelli è stato un processo lungo e faticoso, poiché ne aveva inizialmente timore: pensava che dichiarare il proprio DSA significasse ammettere di “essere stupida”, perciò è relativo a una errata attribuzione personale nei confronti del DSA (non dice infatti che aveva paura scambiassero il DSA per stupidità ma che era lei stessa a farlo); inoltre sa che i fratelli son sempre stati bravi a scuola, cosa che per lei non è accaduta, e sembra che con la diagnosi di DSA questo non potesse forse accadere nemmeno nel futuro. Ha evitato perciò per lungo tempo di approfondire cosa sia realmente il DSA con i fratelli, non lo nascondeva ma nemmeno ne parlava, così come loro non chiedevano, non sembravano essere interessati:

I miei fratelli non mi hanno mai detto 'cos'è?' [...] anche in famiglia ho riscontrato varie volte il fatto che non accettassero. Mia sorella è una da 9 in fisica, mi arriva e mi dice 'non ho studiato e ho preso 9 in fisica', cavolo io non l'ho mai provato [...] spiegato più che comunicato. Loro sapevano che ero dislessica, ma non sapevano se avessi la calcolatrice in

matematica, ma non hanno neanche mai voluto sapere [...] i miei fratelli, le mie sorelle a scuola sono sempre state molto intelligenti, da 9 da 10 e io alle elementari non ho mai avuto voti così alti quindi mi sentivo quasi messa, non in gara, ma messa sotto. Dicendo che ero DSA era come se dicessi 'guarda mi hanno certificato che sono stupida' e io l'ho sempre pensato. Il fatto di spiegare la diagnosi dal mio punto di vista mi è sembrato mettermi la targhetta 'sono stupida' quindi inizialmente non l'ho voluto fare e ho detto 'va beh capiscano quello che vogliono capire' (S6).

Vi è stata poi una fase intermedia personale nella quale la ragazza ha sviluppato una progressiva maggior consapevolezza e maggior accettazione personale in termini di caratteristica:

Poi quando sono cresciuta, ho imparato a fare gli schemi, l'ho accettato e tutto e ho iniziato a fare le prime cose con mia sorella, ho iniziato ad accettarlo e a dire 'va beh, sono io così, lo devo accettare, nel senso non è una cosa brutta, sono delle caratteristiche, poi la mamma tutte le volte che mi buttavo giù di morale, mi diceva 'come tu hai gli occhi verdi, tu sei dislessica, è una cosa genetica, non è che hai meno degli altri'. Da lì in poi ho iniziato ad accettarlo di più (S6).

Anche quando la tematica emerge esplicitamente con la sorella, parlando di un'interrogazione programmata per una compagna DSA che la sorella non ritiene giusta, la sua reazione è di rabbia e chiusura: questa esperienza le fa anche capire le difficoltà che gli altri hanno a capire fino in fondo la condizione data dal DSA e decide di affrontare la cosa. I fratelli, che non capivano il perché delle interrogazioni programmate, ascoltano e recepiscono la sua spiegazione relativa al funzionamento della memoria di chi ha un DSA. In questo modo il rapporto si capovolge: lei riesce a sfruttare le abilità acquisite, ad esempio nell'usare il computer e fare mappe, per insegnarle alla sorella maggiore, che intanto si prepara per la maturità:

Sanno le mie caratteristiche, mia sorella due settimane fa mi ha chiesto delle mie interrogazioni programmate e io gli ho detto ma se non ho memoria se loro mi interrogano prenderei 4 e andrebbe contro di me, dal momento che sanno cosa ho non ha senso che mi vadano contro [...] sembrava che non riuscissero a comprendere, per lei era strano che avessi le interrogazioni programmate, gli mancava quel pochino che la aiutasse ad arrivare al punto in cui è arrivata mia mamma, lei sa tutto, mi aiuta, sa cosa è meglio per me e cosa no [...] col fatto che le mie sorelle hanno sempre fatto gli schemi per studiare ho iniziato anche a sfruttare questa cosa, ho spiegato cosa avevo, a cosa mi servivano, perché una volta mi ricordo che mia sorella mi diceva 'non ha senso che tu hai le verifiche e le interrogazioni programmate perché un giorno aveva avuto un'interrogazione a sorpresa e una sua compagna non era stata interrogata. Io lì mi sono irrigidita e ho detto 'oddio, no mia sorella non può dire una cosa del genere' allora mi sono messa a piangere subito, poi mi sono resa conto che non glielo avevo mai detto. Dopo ne abbiamo parlato [...] le ho spiegato il perché, della memoria, e ha capito [...] Un sacco di volte mi è venuta la paura di esporlo in famiglia, ho capito che potevo parlare tranquillamente però spesso mi è anche venuto da dire forse

no. Cioè a mia sorella chiedo se mi controlla gli schemi ma non l'ho mai detto del DSA, invece adesso vado da lei e le chiedo dei miei schemi, se sono belli, sintetici. La C. la mia sorella di 20 anni due anni fa doveva sintetizzare un libro intero e mi ha chiesto di insegnarle a fare le mappe al computer, mi son divertita tantissimo, abbiamo passato un pomeriggio intero a farle, ero fierissima e lei ha messo queste mappe nella tesina che stava preparando. Mi sentivo importante, allora vuol dire che qualcosa di positivo c'è (S6).

Dopo questa raggiunta comprensione, trova un'alleanza con la sorella anche per gli aspetti di studio: ha l'occasione di insegnarle a fare le mappe sentendosi:

Fiera e quasi divertita, perché io che insegno a mia sorella, che è bravissima [...] a C. ho insegnato a usare software per mappe [...] mi sentivo importante e ho pensato 'qualcosa di positivo c'è' [...] e lei ha messo le mappe nella tesina di esame"). Insegna ma anche chiede verifica del proprio lavoro ("adesso che ho capito che potevo parlare tranquillamente [...] adesso vado da lei e le chiedo dei miei schemi, se sono belli, sintetici [...] Adesso che l'ho accettata non ho problemi a parlarne [...] Ci sta che a volte sia aggressiva ma l'ho accettata (S6).

Vi è perciò uno strettissimo intreccio tra la rappresentazione che lei stessa ha del DSA come problema e delle sorelle come bravissime (al contrario di ciò che è, ma forse implicitamente di cosa "potrebbe" essere chi è DSA), il non discutere queste rappresentazioni e l'accettare invece innanzitutto rispetto a se stessa che si tratti di una caratteristica, per arrivare poi ad accettare di relazionarsi con altri e affrontare la paura e frustrazione che avevano bloccato il confronto. A seguito di ciò, è possibile un'alleanza, un rapporto che in altri momenti si avverte relazionalmente forte, ma che su quest'area sembrava avere interrotto un'area di relazione, creato un'ombra che è stata ricomposta, divenendo anzi occasione per mostrare cosa sa fare e aiutare a sua volta la sorella maggiore.

### *Supporto*

Ci sono poche altre situazioni (3) in cui i fratelli maggiori offrono collaborazione e appoggio preziosi rispetto a compiti di tipo scolastico:

Con il più grande lui è stato sempre molto disponibile, non è mai andato a dire 'io studio di più, io di meno' [...] Lui stava facendo la tesina per la sua università per passare alla scuola più importante del mondo ed è venuto a casa per far la mia tesina, cioè per aggiustarmela, lui non ci fa neanche caso al fatto che sia dislessica, anzi lui è stato quello che ha scritto tutte le lettere ai professori, è stato lui e non mia mamma a dire 'guardi, c'è la legge tot,' lui a far la ricerca, a scrivere col linguaggio...lui è un genio (S3).

mi alleno anche con la B. a leggere insieme a lei [che è più piccola]; le altre sorelle mi aiutano in spagnolo e in matematica [...] la sorella più grande per l'inglese, la seconda sorella che è

DSA più grave di me mi ha aiutato con le mappe, ha il vantaggio di essere meno pigra e studia più volentieri di me, fa mappe più volentieri e mi aiuta (M1).

### *Fratelli e sorelle con DSA*

Circa un terzo dei ragazzi intervistati ha un fratello o una sorella con DSA (8).

Quando il fratello o la sorella sono anch'essi DSA sembra generarsi per la maggior parte delle volte un confronto positivo. Se il fratello è di età maggiore, il ragazzo intervistato è cerca o trova un conforto, un confronto e una guida, se minore diviene un'occasione per rivisitare le proprie difficoltà nella loro evoluzione.

Nel fratello o sorella maggiore con DSA i ragazzi trovano, rispetto al resto della famiglia, una dimensione affettiva più profonda e di appoggio rispetto alla confusione, alle paure, al disorientamento che provano di fronte al DSA:

Anche lei era dislessica. E lo è anche adesso, ma non tanto [...] anche lei durante le medie ha dovuto passare degli anni con il computer e con i libri che si ascoltano e lo fa più o meno ancora adesso [...] all'inizio la vedeva come una cosa...però poi con tutti questi aiuti dice che la vedrò in un modo diverso e sarà più facile la dislessia, che se lo vorrò potrò anche migliorare e abbassare, come dire, il mio livello di dislessia (M6).

Una ragazza vede come un supporto il fratello maggiore, dislessico, con cui ricorda di aver "sempre fatto tutto insieme", dalla diagnosi, alla riabilitazione, al centro di potenziamento, intendendo di aver avuto sempre strade parallele. Sembrano confortati da questo contatto, non solo operativo, ma di confronto legato all'esperienza peculiare e al vissuto personale di DSA:

Io e E. più o meno ci troviamo sulla stessa linea perché abbiamo sempre fatto tutto insieme, al centro R. quando lo abbiamo scoperto andavamo insieme, facevamo le cose insieme, da piccolo quando io dovevo imparare a scrivere e anche lui, che questa dislessia cioè era un po' più lui che me, diciamo. Quindi io comunque facevo gli esercizi di scrittura e anche lui, vabbè comunque è una cosa che abbiam sempre fatto insieme (S3).

I fratelli dislessici, maggiori, possono costituire un metro di confronto rispetto a se stessi, ad esempio rispetto alle proprie aspettative, capacità, possibilità future. Ad esempio, una ragazza con DSA frequentante il Liceo, ritiene che ci siano certi percorsi difficili già per gli altri, che per un dislessico sono ancora più difficili, come il sogno di fare il medico di suo fratello:

Secondo me è un traguardo veramente difficile per quanto riguarda un dis...cioè già è difficile da persona che ha tutte le potenzialità, poi da dislessico secondo me è un traguardo già

ancora molto più difficile, perché finché sei alle superiori e alle medie è una lieve differenza, quando arrivi all'università è una grossa differenza. Poi non ho mai frequentato l'università però secondo me è così (S3).

Il confronto con suo fratello la fa misurare con la sua concezione di avere le possibilità di realizzarsi, di capire i propri obiettivi ma anche i propri limiti. Ritiene di essere maggiormente realista del fratello su questo aspetto, mettendo in conto per la frequenza universitaria un enorme sforzo, quantificato in tre volte l'attuale, e anche una plausibile possibilità di insuccesso:

È convinto, invece io son lì che faccio, non che non, non una di quelle realiste che non ha voglia di fare però è una cosa che dico, essendo realistici è ovvio che all'università devo studiare il triplo, devo fare il triplo di ore di studio e tutto, è complicata, cioè son realistica nel senso 'ci provo, se non ci riesco lo sapevo' [...] però ci provo, non è che son realista vado far la barista, no.”). Pur con diversità di obiettivi ritiene però di essere in linea con questo fratello (S3).

Nella sorellina più piccola che hanno, anch'essa con DSA, rivedono invece le proprie difficoltà:

Fa fatica lei, è una cosa che gli dico, l'ho già passata però l'ho passata in modo molto più lieve rispetto a, a parte che io sono partita dalle M., perché lì ti aiutano tantissimo [...] la mia dislessia secondo me era un po' più lieve, rispetto alla sua, la vedo proprio in difficoltà, poi non lo so magari alla sua età ero uguale. Però la vedo molto in difficoltà e mi viene da pensare, pensa gli anni prossimi. Lei sta partendo da adesso, gli inizi proprio, invece io son partita tardi, fine terza media però la vedo molto più in difficoltà rispetto a me (S3).

Facendo il confronto la ragazza si rende conto, oltre all'entità della difficoltà, che alcune variabili sono cambiate: la scuola che frequenta è meno accogliente della sua, il riconoscimento è stato precoce, al contrario del suo.

Anche per altri due fratelli dislessici, entrambi intervistati, la presenza dell'altro costituisce un confronto sia metodologico nell'aiutarsi o essere aiutati, ma anche una sorta di rispecchiamento, rispetto alle proprie aspettative, guardando cosa l'altro riesce a realizzare nonostante il DSA e ritenendo che questo debba essere un incentivo per se stesso/a.

Evidenziano inoltre che le strategie adottate dai fratellini stessi, ma soprattutto dai genitori nel far fare i compiti, non sono adeguate al DSA e ritengono siano inutili. Una ragazza prova ad aiutare la sorella minore nei compiti, ma usa strategie diverse dalla mamma e dal fratello, che le urlano: ritiene che essendo anche lei dislessica capisca e intervenga diversamente sulla sua difficoltà, capisca le motivazioni del suo errore,

proprio perché commettendolo a sua volta ma non potendo evitarlo, lo riconosce nell'altro; pensa che questo crei una relazione migliore con la bambina rispetto a quella della mamma e del fratello non dislessico. Esorta la mamma e il fratello a modificare le proprie strategie relazionali, motivando non solo il fastidio della persona, ma anche un peggiore apprendimento in questa situazione; inoltre evidenzia come la situazione di sostituzione, in cui altri le segnalino il suo errore e lo correggano al posto suo, non aiuti:

Magari a volte mi metto lì a fare i compiti con lei, c'è mia mamma quando non capisce gli urla addosso, anche mio fratello F. però non mi viene di urlarle addosso, più che altro mi viene da dirgli 'riguarda, rileggi', perché diciamo che secondo me tra due persone dislessiche uno nota l'errore dell'altro, uno sa dove sbaglia però non riesce ad evitarlo l'errore [...] quindi magari guardando il lavoro che fa un altro, lo vedo io l'errore e riesco a dirglielo [...] Diciamo che secondo me, non per vantarmi, però so relazionarmi meglio rispetto a mia mamma e mio fratello. Io lo dico, lo dico. Dico 'guarda che non devi urlare assolutamente' perché è proprio una cosa che a uno dà fastidio e che urla e non rimani impresso, non è che se ti arrabbi e fai il comportamento cattivo rimani impresso, magari proprio il fatto che tu stai lì e gli fai notare più volte l'errore, lo fai correggere da sola è una cosa che invece ti rimane impressa invece, perché uno dice 'guarda che brava, l'ho corretto io' (S3).

Per supportarla nello studio ritiene che le sia utile usare delle mappe già fatte da altri, molto ben visibili graficamente, per porgerle i concetti principali al posto della lettura. In questo è in contrasto con la madre, che vorrebbe che la bambina facesse da sola i suoi schemi; lei ritiene invece che la sorella non riesca a comprendere i testi e perciò che una versione semplificata, per concetti chiave, riesca a farle acquisire meglio i contenuti rispetto a un testo scritto diffusamente; successivamente le spiega la lezione, che la bambina ripete, con discreti risultati scolastici:

Mia mamma dice di farli fare a lei, però secondo me [...] + farli fare a lei no, perché uno deve capire il testo, se lei non capisce il testo non può fare la mappa [...] tu lo capisci e attraverso la mappa cerchi di farlo capire a lei. Comunque metti i concetti principali e al posto di leggersi la ramanzina comunque io li faccio proprio grossi, metto il carattere grosso in grassetto, una volta abbiamo fatto la collina, le caratteristiche della collina grosse in verde, i quadratini in verde, c'ho messo la montagna in marrone [...] sì lo leggiamo insieme, magari una volta lo dico io e lo ripete lei, poi dopo inizia a leggerselo da sola e me lo inizia a ripetere, poi ci metto le immagini in grande e magari dico 'ti ricordi l'albero, con la foglia..' che peraltro ho imparato qui, e ti dice sì e me lo ripete...e ha dei buoni esiti, e mi vanto anche di questi [...] però non riesco sempre a farlo e infatti viene lì 'M. mi fai gli schemi?', ci son delle volte che non ho voglia, perché comunque studio già di mio (S3).

Ci sono invece un paio di situazioni in cui il fratello o sorella dislessico non costituiscono un'alleanza specifica.

Secondo una ragazza con severo DSA della scuola Secondaria di Primo Grado, il fratello, che scopre tardivamente la discalculia, fatica a capirla, la considera diversa, arrivando talvolta alla presa in giro o all'insulto. È soprattutto la sua fatica ad esprimersi che secondo lei viene equivocata dal fratello e scambiata per errore, quando invece è solo un concetto espresso in un modo diverso. Lei invece insiste nell'affermarsi anche più intelligente di lui su alcune cose, ad esempio in alcune occasioni, pur essendo in una classe inferiore, conosceva argomenti che il fratello stava iniziando ad affrontare a scuola ed era in grado di spiegarglieli, avendoli già ben compresi. Il fratello invece evidenzia la sua dipendenza dall'aiuto della madre come scarsa abilità e intelligenza. Questo le genera rabbia, la madre riprende il fratello, ma lei si rende conto di quanto possa essere difficile comprendere e che lui lo percepisca come una diversità:

Quando mio fratello mi prende in giro io mi arrabbio, la mamma lo sgrida e per di più gli dice che sono anche più intelligente di lui [...] perché alcune volte sbaglio su alcune cose perché non riesco a spiegarmi bene. Dice 'ok grazie me lo vado a riguardare'. Su alcune cose mi dice 'l'hai detto sbagliato, è in quest'altro modo'. Lui lo dice in un modo, io in un altro, però le cose sono uguali [...] capisco che io per lui ho un problema, che sembra che io sia diversa da lui [...] quando si arrabbia dice che io sono diversa da lui, perché 'io non sono dislessico, tu invece sì' quindi 'non sei più brava, hai bisogno della mamma sempre dietro' [...] Però io non mi faccio problemi perché so che io sono più brava di lui [...] sì ma non mi faccio un problema, perché a volte so più cose io di mio fratello. Mi dà fastidio ma lo capisco: la maggior parte delle volte delle cose non le sapeva, oppure noi le abbiamo studiate prima. Quindi gliel dicevo io e dopo lui andava a guardare sul libro [...] noi in scienze abbiamo studiato un argomento prima della terza media. E quindi lui lo doveva studiare e io l'avevo già studiato, quindi gliel'ho spiegato ed è andato sul libro a verificare se era giusto, e infatti era giusto. mio fratello ha scoperto da poco di essere discalculico, ma non tanto, e io sono DSA e mi cazzia, mi dice ti arrangi. Non è cambiato anche se è diventato DSA (M7).

Mia sorella, che è DSA, ha difficoltà in matematica invece a me piace, quando cerco di aiutarla per i compiti, perché qualche volta me lo chiede, si arrabbia sempre se io le dico "qua hai sbagliato" (M5).

Spesso perciò questa incomprensione di fondo nasce dal confronto su tematiche e competenze scolastiche

# Il supporto degli insegnanti

Figura 19: Mappa dei sotto temi “Il supporto degli insegnanti”





Tutti i ragazzi parlano ampiamente della rilevanza degli insegnanti nel supportarli e facilitarli, o al contrario nel creare ostacoli nell'affrontare il proprio DSA.

## **La relazione con gli insegnanti**

La dimensione relazionale è messa molto in evidenza dai racconti della maggior parte dei ragazzi, assumendo un'importanza al pari, o addirittura maggiore, della competenza specifica nella didattica e nella conoscenza rispetto al DSA. La relazione con gli insegnanti è ritenuta dai ragazzi, nella gran maggioranza, un elemento molto rilevante per favorire o ostacolare il loro benessere a scuola, e influenza fortemente anche il loro atteggiamento di fronte all'esperienza scolastica.

### *Comprensione e riconoscimento*

Diversi ragazzi parlano positivamente di insegnanti che sembrano riconoscerli innanzitutto come persone, per le loro caratteristiche, che valorizzano, sia in loro che nei loro compagni, i punti di forza, e che sostengono quelli di debolezza. Ci sono insegnanti che li fanno sentire soprattutto capiti, ma anche riconosciuti, incoraggiati, valorizzati:

Alle elementari in quei tre anni sono stato benissimo perché le maestre insegnavano davvero bene e capivano (S5).

La maestra di italiano delle elementari è quella che riusciva a prenderci più di tutti, se tu dovevi andare a dire qualcosa che non potevi dire a nessuno la maestra di italiano era quella a cui potevi dire tutto perché lei è quella che sa prendere i bambini, ti senti in un rapporto stretto con questa maestra, è una che ti appoggia sempre. Le ho detto molte cose e mi ha pure appoggiato sul fatto che dovevo continuare a scrivere, alla maestra piaceva molto come scrivevo, che dovevo approfondire molto questa cosa, è una maestra che incoraggiava molto tutti sulle proprie caratteristiche, sei bravo a disegnare, approfondisci, sei bravo a scrivere, approfondisci, è una dote che hai. C'erano dei momenti in cui prendeva bambino per bambino e si metteva lì a parlare, poi c'erano dei momenti in cui al posto di far lezione si mettevano i banchi a ferro di cavallo, la prof in mezzo e a turno ci chiedeva cosa ci piaceva fare, questo si faceva in prima perché ci dovevamo conoscere, si parlava liberamente con lei; mi faceva sentire molto a mio agio, si approfondiva il legame con questa maestra che è diventata un punto di riferimento (M2).

Il prof di arte è bravissimo, perché capisce i ragazzi, i bisogni, è praticamente un'ora di sfogo, perché capisce le tue esigenze. Se ci fosse un prof così in tutte le materie saremmo tutti da 10: spiega benissimo, tu gli chiedi una cosa che non sa nessuno e lui te la sa dire in perfetti particolari (M8).

Sono fortunata ad avere dei professori che mi capiscono; per la maggior parte molti ragazzi come me hanno più difficoltà con i loro prof (S1).

Alle superiori, con la prof di scienze umane mi son trovata bene fin da subito, appena inizia a parlare è proprio una coi c..., è sicura, è convinta di quello che è, di quello che ha studiato è questo mi ha aiutato tanto (S6).

Mi piace ascoltare la lezione di storia, il prof guarda sempre me perché sono l'unico interessato (M9).

Io a scuola generalmente sto molto bene...imparando alla fine che ti servono gli strumenti, che vedono comunque un risultato, nel senso quando i professori ti fanno proprio notare i risultati a me è una cosa che mi mette a mio agio, ti dicono 'hai fatto questo, hai fatto questo' e ci son proprio i risultati, hai imparato il linguaggio tecnico, è una cosa che mi mette a mio agio, vedendo le ore che ci spreco dietro.....non spreco vabbè che ci impegno e vedendo i risultati mi mette a mio agio (S3).

Questo tipo di atteggiamento permane anche nel momento in cui i ragazzi incontrano difficoltà e ostacoli, come qualche voto negativo, o fatica per il mancato riconoscimento del DSA. Perciò, per quanto venga riconosciuto che sia insegnanti che ragazzi operino sempre con competenza e adeguato impegno in queste situazioni, la relazione positiva, di incoraggiamento e sostegno, si mantiene, e consente anzi di farli sentire supportati nell'affrontare questi ostacoli:

La professoressa di storia italiano e geografia spiega bene, capisce le persone, sia le qualità sia i difetti, le difficoltà e i pregi, ha capito subito che scrivo bene: mi ha spronata ad andare al concorso di scrittura. Ma vede anche i difetti, dice 'ti interrogo e vedo se devi andare a recupero o no'. È brava, anche se tipo a volte chiedo delle robe e lei mi urla addosso, a volte è stressata (M8).

Adesso mi hanno cambiato il Pdp e ho più tempo per le versioni di latino, mia mamma è stata chiamata a firmare il nuovo Pdp e i prof le hanno detto che anche se ho qualche insufficienza sono molto contenti di me, della persona che sono (S6).

Dopo la diagnosi la prof di italiano ha detto 'mi dispiace che non ce ne siamo mai accorti, sei intelligente e sveglia, non avremmo mai detto...', tutti son rimasti a bocca aperta, anche per le mie capacità logiche, ma avevo delle difficoltà (S6).

Per alcuni insegnanti viene riconosciuta un'importante disponibilità relazionale positiva, pur individuando, a posteriori, una scarsa competenza come insegnante:

Mi trovavo bene però non faceva molto quest'insegnante, era più una baby sitter; invece con l'altra magari si faceva gli argomenti, era comunque scherzosa però intanto andavi anche avanti (S3).

Ho avuto una maestra di matematica che se ne è andata dopo due anni, era brava, che brava per me è che ci fa giocare però non ha mai approfondito più di tanto la matematica (M2).

Al contrario, talvolta, la stima per la dimensione di competenza non coincide con una relazione positiva:

La prof di matematica e scienze era brava a insegnare però mi stava sulle palle (S7).

La prof di matematica manca spesso ed è silenziosa, strana; la prof di scienze strilla, mi dà il nervoso (S2).

La mia prof di italiano è brava ma non sa come comportarsi con le persone (M1).

Si notano, di rado (solo in due o tre casi) anche insegnanti attenti ai segnali indicatori di DSA, che sembrano aver contribuito significativamente sul versante del riconoscimento e invio all'accertamento diagnostico, ma anche nel favorire nel ragazzo l'accettazione del DSA, dopo la diagnosi:

Invece il prof di religione mi ha detto di accettarlo [il DSA] come un dato di fatto, e da qui ripartire per poterci lavorare; mi ha fatto riflettere sull'accettare, farsene una ragione e lavorarci su (S6).

Alle medie, la professoressa di italiano ha costituito un punto di riferimento importante; lei è stata tutto per me, se non avessi avuto lei...anche quando andavo a casa perché vomitavo, lei secondo me l'aveva capito che era psicologico. Se non avessi avuto lei alle medie sarebbe stata la fine (S6).

La prof di matematica capiva che c'era qualcosa che non andava e prima voleva capire lei così mi disse 'io lo so che ti stai impegnando ma c'è qualcosa che non va, secondo me dovresti andare a fare i test' (M2).

Dopo la diagnosi, ho instaurato anche un rapporto più bello coi professori, prima avevo paura di loro invece dopo parlavo con la prof di francese, che ho sempre fatto schifo alle medie, era complicato per me, tutto a memoria, dopo la diagnosi l'ho un po' scoperta meglio e ora ha tutta la mia stima, anche se francese mi faceva schifo lo stesso. Mentre prima io scappavo ora ho trovato il punto d'incontro coi prof. Anche con la prof di italiano abbiamo un rapporto bellissimo con quella di matematica un po' meno, mi sta un po' antipatica (S6).

### *Dialogo*

Alcuni ragazzi evidenziano l'importanza di rapporti "confidenziali" con gli insegnanti, con cui percepiscono la disponibilità al dialogo aperto, personale, con apertura anche ad argomenti di interesse dei ragazzi, prediligendo insegnanti che creano un clima rilassato e piacevole in classe. Nel descrivere il *bravo* insegnante vi associano la capacità di instaurare un rapporto relazionale positivo, disteso, sereno e finanche scherzoso:

Col prof di italiano delle medie potevo parlargli, non so nemmeno di cosa, ma anche cose che non c'entrano con la scuola. Ad esempio alla grigliata delle medie, il prof mi ha accompagnato a casa, mi ha chiesto dello sport, mi ha raccontato di lui che cambia scuola, bello, ma non saprei dire come (S9).

La scuola è bella, il rapporto con i professori è bello, riesci a parlarci molto più liberamente, ci scherzi (S7).

Gli insegnanti erano molto bravi, me li ricordo bravi, abbastanza gentili, all'inizio di una scuola del tutto diversa iniziare a dar del lei era comunque un cambiamento grosso, erano tutti molto gentili, ti venivano incontro; uno degli insegnanti più bravi per me è stato quello di ginnastica che era giovanissimo e proprio bravo, molto divertente, faceva le battute e ti divertivi tantissimo (S3).

Anche le materie come storia, che personalmente a me piace, però può essere noiosa, la prof. riesce comunque a fartela piacere: è brava come persona, ci riesci a parlare, puoi farci la battutina, guarda molte serie tv, poterti confrontare con la tua professoressa di serie tv, nel senso è una cosa che comunque ti fa piacere un punto di incontro con un tuo professore, riesce a immedesimarsi nello studente, magari dice 'magari questa cosa non la facciamo, adesso sono stanchi': con il prof. di artistico scherziamo un sacco, parliamo, ridiamo, mi piace molto il fatto di non avere per forza un rapporto alunno professore, lo stereotipo dell'alunno professore, no che il prof. dice una cosa e tu devi stare zitto no nel senso puoi discuterne, parli ridi, fai le battute, cioè a me piace molto questo clima che si crea (S7).

Nei gradi di scolarità inferiori, scuola dell'infanzia ed elementari, questo atteggiamento di disponibilità relazionale, molto importante, si lega molto più a cosa gli insegnanti fanno o consentono di fare, tramite attività divertenti o giocose:

Ho avuto una maestra di matematica che se ne è andata dopo due anni, era brava che brava per me è che ci fa giocare però non ha mai approfondito più di tanto la matematica (M2).

Dalla materna, che andava bene perché le maestre erano brave, quando arrivavamo ci davano un biscotto. Poi giocavamo, non si fa lezione. Facevamo i lavoretti, pitturavamo (M3).

Alla materna c'era una maestra che mi ha preso dei fogli e messo lì a disegnare, mi ha fatto la cioccolata, o forse col pane e Nutella, non mi ricordo e abbiamo disegnato tutto il tempo (S2).

Alla materna era molto bello, mi piaceva tantissimo mi trovavo molto bene, le altre maestre erano molto brave, una gentile e molto più giovane mi prendeva in braccio e mi dava caramelle (S3).

Molto spesso i ragazzi parlano di un rapporto privilegiato con uno o due insegnanti, e di maggiori difficoltà relazionali con diversi altri. Spesso anche un solo insegnante con cui hanno questo tipo di rapporto sembra però riuscire a dare un sostegno considerevole, anche se si avverte la fatica continua nella relazione difficoltosa che hanno con gli altri:

Ho avuto delle maestre simpatiche: c'è stata la maestra di prima e seconda che proprio mi dava fastidio, era severa e sgridava molto; adesso no, solo che quella di matematica e geometria ogni quinta che passa, diventa sempre più severa (E1).

Alle elementari avevo due maestre: una dolce e buona, di italiano, vado ancora a salutarla ora. L'altra maestra di matematica, era severa, mi rimproverava perché non riuscivo, io rimanevo "allibita" (M11).

Le maestre erano molto brave, a parte una che ce l'aveva con me: io non riesco a mangiare il basilico, magari il pesto sì ma il basilico no, questa maestra mi faceva restare davanti al piatto fino a che non lo mangiavo tutto (S3).

Alle superiori, ho dei professori molto giovani e mi sembra di essere più in contatto, il fatto che ci siano solo 20 anni di differenza fa la sua parte, mi son trovata subito bene, non tutti e nove son simpatici e perfetti, c'è anche qualcuno che non mi piace ma lo accetto (S6).

Avevo insegnanti molto molto bravi, ma con l'insegnante di sostegno di prima avevo litigato (SS2).

Alle superiori mi trovo molto bene coi prof, tranne con il prof di sala (S5).

La maestra non era per il fatto che era cattiva, più che altro era, era un po' distaccata, era già come una professoressa (S3).

Sembra di poter evidenziare, perciò, la dimensione relazionale positiva con gli insegnanti come un importante fattore di protezione, che riesce a superare e tutelare, in parte, dalle fatiche del confronto con insegnanti non sempre didatticamente preparati di fronte al DSA. Per il ragazzo con DSA incontrare anche un solo insegnante, in un intero team o consiglio di classe, con un atteggiamento sereno, positivo, incoraggiante, sembra poter cambiare significativamente i vissuti e il benessere a scuola e, di reazione, l'atteggiamento che hanno nei confronti della scuola.

### *Relazioni difficili*

Le relazioni difficili con gli insegnanti si declinano in varie manifestazioni. Qualche ragazzo le sente e le sperimenta come una minaccia fisica, spesso si sentono sminuiti per le proprie difficoltà o addirittura puniti per l'incapacità di fare qualcosa.

Una ragazza evidenzia, durante il focus group, l'importanza di questo tema, ossia quello della relazione in sé come potenziale minaccia al ragazzo:

Va evidenziato che un insegnante ha un ruolo fondamentale, se non si sa rapportare col diretto interessato causa non dico danni, ma una reazione: secondo me la relazione è una minaccia in sé, sia fisicamente, può fare stare male, sia psicologicamente, far sentire escluso, diverso, non per i compagni, son gli insegnanti a creare questa situazione (S6).

Una ragazza evidenzia queste relazioni come immutabili:

Se si hanno insegnanti poco comprensivi non si può far niente per modificare la situazione (M8).

L'insegnante che non comprende l'errore o la fatica del ragazzo spesso rimprovera e colpevolizza il bambino.

Le maestre si arrabbiavano [perché facevo male i dettati] comunque io studiavo e anche tanto. Poi anche dall'ansia perché mi mettevano brutti voti. Nei dettati niente, era nelle interrogazioni che mi vergognavo [davanti ai compagni] (M3).

### *La relazione che genera malessere fisico*

In due interviste emerge come la relazione disfunzionale con l'insegnante venga sentita come generatrice di malessere fisico nel proprio corpo. In un caso metaforicamente, nell'altro riportando un vissuto, emerge la reazione del conato di vomito come espressione della difficoltà, misconosciuta dagli insegnanti, che si incontra a causa del DSA, e come espressione del bisogno di sostegno che non si percepisce di ricevere dagli insegnanti stessi:

Lo studente con DSA vomita per lo sforzo che fa: sta in equilibrio perché è trattenuto da dei libri messi in obliquo perciò se cadono i libri di matematica muore, perché lo studio e il futuro è trattenuto dalla scuola e dai professori. Il professore lo sta tenendo, se lui smette di credere che te hai la discalculia e sei svogliato, se pensa 'chi se ne frega, questo qua non capisce nulla' crolla i libri. Però il professore che vede il vomito lo considera svogliatezza, perciò magari dopo un po' che lui vomita il professore si stanca e molla tutto. Invece gli altri studenti non sono né tenuti da un cappio né da uno sgabello normali, sui libri senza lo sgabello (M8).

In quarta e quinta elementare mi ricordo che dicevo alla maestra di andare in bagno, per vomitare, nei primi dieci minuti di lezione. Avevo paura, agitazione, adrenalina, non vedevo l'ora di stare a casa con una camomilla in mano. Era come se dovessi uscire per fare qualcosa di bruttissimo e poi tornare alla base, un posto sicuro. Le maestre erano 'no, che palle, ho paura, non voglio'. Mia mamma se ne è accorta subito, nel weekend rifiorivo e poi al lunedì stavo male, mal di testa, mal di pancia. Sono andata dal dottore, ho preso medicine di tutti i tipi, non è che mi inventavo il male. Loro non sono mai state un punto di riferimento, le ho sempre odiate. Penso che non abbiano mai saputo del periodo in cui vomitavo; se adesso mi sentissi male adesso andrei dai miei prof a dirlo, alle mie maestre non ho mai sentito il bisogno di dirglielo. La quarta e la quinta elementare sono state un peso. In prima media è stato traumatico, pensavo se odio due maestre figurati con nove professori, e infatti anche lì vomitavo (S6)

Si tratta di dimensioni evidenziate da singoli, che esprimono e sentono il disagio attraverso il malessere del corpo. Tuttavia si ritiene utile riflettere che, numericamente, tali posizioni (due in un gruppo di 25) non siano irrilevanti; inoltre si può pensare che un malessere così pervasivo sentito, o espresso dal proprio corpo, in ragazzi con DSA possa essere più frequente di quello che si pensi; delle due ragazze, infatti, una sola agiva questo malessere, mentre per l'altra faceva parte del suo immaginario, molto forte, che rimandava a molto più che al vomito, ossia al rischio di "morte" vincolato al volere del

proprio insegnante. Tali sensazioni fisiche “forti”, espresse o vissute nel proprio immaginario, possono suggerirci la violenza dirompente di sensazioni di minaccia che alcuni ragazzi vivono e non riescono ad esprimere o affrontare a parole, non riescono a condividere, e che ci parlano attraverso il loro corpo (cfr. Scognamiglio e Russo, 2018). Sia nell’esperienza quotidiana degli insegnanti che nella pratica consulenziale della scrivente tali situazioni *psicosomatiche* sono osservabili: molto spesso tuttavia il ragazzo, come in entrambi i due casi analizzati, non è in grado di esprimerci verbalmente il motivo, il senso di disagio, spesso non è in grado di segnalare di aver bisogno di aiuto. Perciò devono poter essere per l’adulto campanelli di allarme significativi di un rischio, indicatori, ad esempio, di un DSA non riconosciuto, un conflitto non gestito con insegnanti o genitori, un ragazzo che si sente sopraffatto dalle difficoltà che incontra pensando di non avere gli strumenti né le tutele necessarie per poterle affrontare. Si può affermare quindi che in questi casi l’atteggiamento relazionale degli insegnanti, al di là delle specifiche competenze mancanti rispetto al DSA, crea un danno, un fattore di rischio importante che non è determinato dal DSA in sé, ma dal vissuto legato a tali atteggiamenti relazionali.

### *Sentirsi sminuiti*

Alcuni ragazzi evidenziano un atteggiamento degli insegnanti che li sminuisce per le difficoltà che incontrano in alcune aree specifiche, spesso proprio a causa del DSA, ad esempio nel colorare negli spazi, fare calcoli, scrivere correttamente. Gli insegnanti attribuiscono esplicitamente lo svolgimento inadeguato di questi compiti a una mancanza di capacità, volontà e impegno del bambino o del ragazzo, che viene perciò rimproverato. Nel primo estratto una ragazza ben evidenzia le conseguenze emotive di tale atteggiamento, che fanno sentire il bambino solo, incompreso, disorientato, facendolo faticare ad accettare le proprie caratteristiche e facendo avvertire il peso di una condanna irreparabile:

Già alla materna io non riuscivo a colorare le note nei rigli perché ero tanto dislessica e non riuscivo a stare negli spazi e quella scheda penso di averla fatta almeno due volte; la terza volta penso di averlo lasciato in bianco. Tutte le volte mi sgridava, mi diceva ‘tu non sei capace. Non vuoi colorare la scheda, te l’ho detto 50 volte che devi stare negli spazi’; questa fissa dei professori che non riescono a capire che...non è che un bambino se non ce la fa non è perché non vuole farlo, pensavo ‘perché non ce la faccio’, per me quel disegno era

colorato bene, mi ero impegnata tanto, perché mi dice sempre che non va bene? Non ha provato minimamente a capire perché non riuscissi; sono maestre che non ti capiscono, dicono tu non sei capace sei stupida lo fai apposta ti senti triste, da solo, totalmente diverso non riesci a capire perché, e non per scelta, perché hai uno stile diverso nel vestirti: ti senti allo sbaraglio, con una totale incomprensione, quasi tutti i giorni fino in prima media tornavo a casa e piangevo per la frustrazione, pensavo 'perché è successo a me?', non voglio essere così, cominci a odiarti per la frustrazione di non riuscire a fare, inizi odiare tutto quel che ti circonda, a odiare altri perché riescono e mi facevano sentire frustrata (S2).

La maestra non capiva, ogni tanto mi pigliava anche in giro, perché non riuscivo a fare i conti, una volta mi aveva fatto rimanere anche di più in classe perché non ero riuscito a fare un calcolo (S5).

La mia maestra di italiano diceva che ero incapace di fare i temi, che facevo schifo, e ci rimanevo male, facevo finta di niente, odiavo fare i temi da quando mi diceva che non sapevo farli. Penso che li facevo male, c'è sempre un motivo se uno lo dice, non mi diceva perché, mi diceva solo che non li sapevo fare (M5).

Io nei primi tre minuti avevo capito il problema, sapevo risolverlo ma poi dicevo 'che operazioni devo fare?', mi mancava sempre il calcolo per farmi arrivare alla fine; le maestre mi dicevano 'ragionaci' ma io avevo già capito come si fa, mi manca un tassello; in quarta e quinta la maestra mi diceva 'arrivaci, siamo in quarta, ci devi arrivare' (S6).

Le maestre della prima scuola erano severe, pretendevano che facevi tutto giusto, quando magari non riuscivi a fare qualcosa si arrabbiavano perché non dicevo la tabellina giusta, sbagliavo a scrivere la lettera, la b con la d, la p con la q; pensavo 'cosa ho fatto di male?', la maestra è severa, forse ho sbagliato io, ma la maestra è stata troppo severa, cercavo di ricordarmele il più possibile o sbirciavo sul quaderno dei compagni (S4).

Ma oltre a mettere in discussione l'impegno e le capacità, alcuni insegnanti giudicano esplicitamente il valore della persona nel suo complesso, sminuendola e denigrandola:

[Alla scuola dell'infanzia] c'era questa maestra che mi stava antipaticissima. Diceva 'bravo, bravo, bravo, bravo, e tu invece no!' (M4).

Alle elementari c'era una maestra che, anche dopo la diagnosi, diceva a me e all'altro bambino, che non era DSA, ma un po' tonto, "voi siete stupidi, voi non capite, voi non volete capire, voi lo fate apposta; tu sei stupida, perché non vuoi farlo? questa cosa fa schifo", continuava a non voler capire, anche se c'era la diagnosi, non le interessava (S1).

Oggi mi è successo, stavo facendo l'esercizio di inglese, ero arrivata il mio turno, mi guarda e dice 'no, te no'. facendo il gesto con le mani, ti lascio l'. avrei voluto dirle 'prof l'esercizio l'ho fatto anche io (S4).

La maestra di matematica molto severa. [...] avevo un po' paura di lei, quando parlava con mia madre le diceva che non sapeva se 'c'ero o ci facevo', perciò andavo male, avevo sei, perché lei aveva questo atteggiamento e trovavo delle difficoltà, ricordo che i problemi erano il mio punto debole (S3).

Tali valutazioni, giudizi denigranti generano vissuti di inadeguatezza profonda, che possono portare bambini e ragazzi a una gamma di atteggiamenti e comportamenti



diversi, che sono però espressione e sintomo di insofferenza profonda: potrebbero perciò arrivare all'evitamento del compito, a demotivazione verso l'apprendimento, a comportamenti aggressivi e conflittuali o, al contrario all'isolamento; e a vissuti di bassa autostima e basso valore della propria persona e delle proprie capacità.

Si può osservare, inoltre, che tali attribuzioni da parte degli insegnanti diano ai bambini un modello, occasionale o sistematico, che li porta ad autosvalutarsi sia in termini di impegno e capacità, sia per il proprio valore di persona. I bambini credono al giudizio di valore dato dall'insegnante, come sottolinea una ragazza in uno degli estratti (M5) e assumono tale "giudizio" nei loro confronti come abitudine.

### *Essere puniti*

In diverse situazioni analoghe, perciò spesso collegate alle precedenti, i ragazzi vengono puniti con azioni di costrizione fisica che immobilizzano, o portano fuori dal proprio ambiente (il banco, l'aula), o collocano forzatamente, generando implicitamente un'esclusione anche dalle normali attività didattiche e dai compagni: nell'angolo in bagno, fuori della porta, in fondo alla classe. In alcune situazioni le punizioni non sembrano collegate direttamente a una singola attività svolta in maniera inadeguata, la narrazione diventa più generica, fino ad arrivare a situazioni, come quella delle maestre che picchiano, che non sembra correlata a specifici comportamenti. In alcuni casi interviene una successiva difesa, per i più grandi un chiarimento diretto che intendono avere con l'insegnante, per i più piccoli un altro adulto che interviene:

Un ricordo negativo è stato quando non sono riuscita a fare una cosa e la maestra mi ha preso, mi ha portata in bagno e messa nell'angolino tra il lavandino e il muro; io ero lì a piangere, erano passati due minuti, poi è arrivato il vice preside, mi ha preso per mano, mi ha detto 'di che classe sei', mi ha portata in classe e ha fatto una capa tanta alla maestra, io sorridevo (S4).

È successo che diritto è comunque una materia che non conoscevo, i primi 3,4 mesi abbiamo avuto tre insegnanti diversi, quindi ognuna rifaceva lo stesso capitolo. Abbiamo fatto tremila volte lo stesso capitolo perché nessuno andava avanti ovviamente. Poi ci hanno fissato l'insegnante e questa io non l'ho mai definita insegnante, quando mi sono arrabbiata con lei glielo ho proprio detto, chiara in faccia, nel senso che lei viene in classe, ti legge il libro e se tu non capisci ti dice 'rileggilo', 'prof non ho capito', 'rileggilo' e lo rileggi 30 volte. 'Non ho capito', 'eh, non sarai stata attenta' 'e no prof ho letto io', 'e non avrai capito', e va bene...poi ci sono delle volte in cui si mette davanti a un banco e parla con le persone nell'orecchio e tu sei lì. Io inizio a parlare, a girarmi, alzarmi, una volta mi ha buttata fuori

con altre sei persone, fatti due domande se butti fuori metà classe, e ci ha tenuti fuori 45 minuti, quella volta, cioè tieni fuori 10 minuti...dopo un po' ho ribussato alla porta e faccio 'prof possiamo rientrare? Dobbiamo seguire la lezione' e lei mi ha spinto fuori dicendo 'io per voi non faccio più lezione' e mi ha sbattuto la porta in faccia. Con questi comportamenti che sembrava lei l'alunno, alla fine con lei mi sono messa a mio agio da sola nel senso che lei spiega in classe e io faccio i miei schemi, mentre lei spiega il resto è al capitolo 13 e io al capitolo 3, però piano piano arrivo e i miei voti li prendo, poi alla fine ho preso nove in verifica, qualche sette e sette e mezzo però 'sta cosa è proprio antipatica nel senso che mi ha messo interrogazione per domani su 15 -20 articoli della Costituzione, son comunque lunghi io non ce li ho in mente, c'ho il primo articolo però è facile. Non gli vuole entrare in testa, anche le verifiche non me le ha mai date semplificate, finché ce la faccio ok, però se mi metti 20 articoli, son comunque lunghi, non fa usare gli schemi, perché li faccio...proprio a memoria, 'articoli 1 l'Italia è una repubblica parlamentare fondata sul lavoro, la sovranità è esercitata dal popolo...' tu vai a chiedergli 'prof l'articolo 13?' e lei 'non lo so, cosa lo chiedi a me? ...', ce li fa imparare a memoria a noi e poi lei non li sa (S3).

Alle elementari la classe era bella, soltanto che le maestre erano cattive, nel senso che i più bravi li mettevano sempre davanti invece i meno bravi li trattavano male. A me no perché non ho mai risposto, io non parlavo mai; ad alcuni miei compagni che parlavano un po' di più, le sfidavano (M3).

Una maestra ce l'aveva con me: io non riesco a mangiare il basilico, lei mi faceva restare davanti al piatto fino a che non lo mangiavo tutto (S3).

Ci sono anche altri elementi di vera e propria aggressione fisica, come lanciare oggetti o schiaffeggiare:

La maestra di matematica molto severa. Quando non riuscivi a far le cose ti tirava quello che aveva sulla cattedra (S3).

[Alla scuola dell'infanzia] le maestre picchiavano: non gli piacevano i bambini, a una mia amica l'hanno chiusa in bagno, a me mi hanno presa a schiaffi una volta, ci mettevano sempre in punizione, se non finivamo il piatto: l'ho raccontato a mamma, ci credeva, avevo la guancia rossa, ma l'ha scoperto solo alla fine; non l'avevo detto, perché credevo fosse normale (M8).

In alcuni casi la punizione consiste nel rifare a casa quanto svolto in maniera scorretta o non svolto a scuola:

Una volta in seconda la maestra si è arrabbiata perché in un dettato avevo saltato un pezzo: così la maestra mi ha messo la nota, ed ero tornata a casa e mia mamma mi aveva strappato tutto il quaderno, era un po' seria su queste cose e avevo dovuto ricopiarlo tutto (S3).

Altre insegnanti invece usano il voto basso come punizione:

Alle medie ho avuto un po' di problemi riguardo le prof, dalla terza, dalla fine seconda media inizio terza ho avuto un po' di problemi con la prof di matematica e d'italiano e abbiamo litigato un pochino, poi all'esame perché ho detto due cose in più che non dovevo, tutto quello che dovevo dire su com'era andata con loro, e mi hanno fatto uscire col sei e vabbè, potevo uscire col sette (S5).

Alle elementari la prima maestra era superficiale, scriveva a caso le robe sulla lavagna, era selettiva, andavano bene solo le bambine di cui conosceva le madri gli stavano simpatici; c'era una maestra di matematica che prima mi incoraggiava, poi si arrabbiava. Era strana, ma era brava in confronto a quella che ho avuto, l'ultima maestra diceva che puzzavamo, 'ti do sette perché non fai troppa conversazione con gli altri, mangi con le mani', non è vero, il pollo si mangia con le mani, la pizza si mangia con le mani" (M8).

### *Chiusura della relazione*

Nel caso riportato da un ragazzo di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado, nel momento in cui sperimenta la difficoltà, la relazione viene negata. Mentre gli insegnanti segnalano la sua disattenzione tramite una lettera di richiamo, nessun insegnante accompagna tale lettera con una spiegazione; al ragazzo, che richiede un confronto, viene negata questa possibilità, così il blocco della comunicazione vis-à-vis riguardo la lettera genera rabbia, perché fa apparire immotivato il richiamo. Il ragazzo sembra vivere perciò la lettera come un'accusa, non supportata da osservazione e confronto puntuale, e tende quindi sia a metterne in discussione la validità dei contenuti della lettera sia le proprie capacità di comprendere da solo, e reagisce con rabbia:

In terza media ho avuto una lettera: c'era stata un'attenzione altalenante, in certe materie vado meglio, ascolto di più in certe altre no. Io ho chiesto alla mia prof di italiano di spiegarmi in quali vado peggio, in quali meglio e non mi ha saputo rispondere e questa cosa mi ha fatto arrabbiare, sono andato al banco perché avevo paura di rispondergli male, perché comunque lei si è rifiutata di darmi una risposta che avrebbe potuto aiutarmi e m'ha dato una lettera senza alcun motivo (M1).

Professori ce ne sono di competenti e nella mia scuola di incompetenti. Quello bravo che ti dà una mano con le mappe e quello ignorante che se frega di chi ha più difficoltà (M1)

Pur trattandosi di una singolarità, si può riflettere sul rischio di altre possibili declinazioni di questa situazione, ad esempio insegnanti che ignorano le difficoltà del ragazzo, che tralasciano di portare proposte didattiche di fronte a situazioni che ritengono non recuperabili. In questa situazione il ragazzo potrebbe da una parte sentirsi accusato ingiustamente, perciò vittima, e reagire con rabbia, come nell'estratto citato, o con rassegnazione; potrebbe al contrario sentirsi trascurato, considerato irrecuperabile, perché tanto inadeguato da non ricevere nemmeno richieste scolastiche.

## Atteggiamento percepito negli insegnanti

### *Atteggiamento rispetto al DSA*

Rispetto all'atteggiamento che i ragazzi percepiscono nei professori nei confronti del DSA ci sono aspetti diversi.

Vi sono insegnanti attenti e competenti, che, implicitamente, mettono i ragazzi in condizione di apprendere e di autopercepirsi come competenti, ridimensionando il peso che il ragazzo avverte a causa del DSA. La competenza degli insegnanti mostrata nei confronti del DSA si lega fortemente all'interesse e atteggiamento che hanno verso lo stesso; più sono interessati e attenti, più sono competenti:

È importante l'aiuto di insegnanti comprensivi e attenti, che sanno come comportarsi con chi ha un DSA, come le mie maestre e le professoresse di sostegno, italiano e inglese delle medie, che mi hanno insegnato molto di positivo, perché sono state molto vicino a me e mi hanno fatto capire, mi hanno già fatto usare la calcolatrice in seconda elementare (M7).

Ho avuto delle maestre brave che ti spiegano bene, ti stanno vicino ok lì sei brava e ti compensano, e così non ho pensato che la dislessia fosse una cosa grave (M7).

Alle medie l'insegnante di sostegno mi ha aiutato molto, sapeva cosa voleva dire DSA e come comportarsi con me, faceva rispettare i miei diritti, e non ho avuto mai problemi coi professori (SS1).

Adesso mi capiscono subito, sanno quali sono i miei diritti e i miei doveri, [non ci sono più problemi per usare le mappe] non mi ostacolano più (SS1).

Il prof di matematica, di inglese e anche di musica si comportano meglio, ad esempio mi danno ripetizioni, ti può capitare quello bravo che ti dà una mano con le mappe e quello ignorante che se frega di chi ha più difficoltà, a me è capitato due o tre volte (M1).

La prof di italiano mi fa usare gli schemi, si sarà interessata di più (M11).

La prof di matematica mi dava verifiche più semplici, capiva che c'era qualcosa che non andava e prima voleva capire lei così mi disse 'io lo so che ti stai impegnando ma c'è qualcosa che non va, secondo me dovresti andare a fare i test', sapevo che in un modo o nell'altro me l'avrebbe detto (M2).

Invece alle elementari visto che il figlio della mia maestra di italiano è dislessico anche lui, sa cosa significa essere DSA quindi mi dava una mano. Quindi nel pomeriggio nell'intervallo che durava due ore, mi scriveva sul quaderno quello che facevamo durante la lezione dopo (M7).

La bravura degli insegnanti viene valutata dai ragazzi in base ai loro atteggiamenti e comportamenti, ossia all'attenzione che hanno verso chi è in difficoltà, senza imporre il loro aiuto e le strategie che consigliano, ma mostrandosi disponibili "a capire cosa serve" (M7):

La maestra anche qualche volta lo vede che leggo più lentamente, non è che viene da me e mi dice 'hai bisogno di aiuto?', mi fa capire che è disponibile e nel caso che ho bisogno vado da lei e ne parliamo. Mi sembrava di rallentare, e mi ha fatto degli esercizi con un libro che prima lo leggevo davanti a lei, come se dovessi raccontare, poi lo leggevo a mente, e poi lo leggevo ad alta voce, però senza guardare nessuno, e vedere qual è in che modo andavo più veloce; e allora poi mi ha fatto provare anche ad andare a mezza voce cioè non fortissimo e lì ho letto più veloce e quindi abbiamo trovato il modo di leggere più veloce per me (E1).

Coi professori va bene, ci vado d'accordo, perché loro sono abbastanza bravi a capire cosa mi serve, mi fanno usare le cose giuste (M7).

Ci sono ragazzi che percepiscono addirittura un atteggiamento, da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti dislessici, di preferenza e appoggio superiore a quello che mostrano nei confronti di altri, con una dimensione di legame affettivo:

La prof di italiano ha il figlio dislessico, sa cosa significa, ci aiuta, secondo me siamo i suoi preferiti, fa lavori che noi riusciamo e anche altri. (M5).

Ci sono invece insegnanti che "non sanno comportarsi" con chi ha un DSA:

La mia ex prof di matematica non sapeva come comportarsi con i DSA (M1).

La maestra non sapeva come fare perché non ha mai avuto un bambino dislessico (M6).

Professori ce ne sono di competenti e nella mia scuola di incompetenti. C'è quello bravo che ti dà una mano con le mappe e quello ignorante che se frega di chi ha più difficoltà (M1).

Una volta ho dovuto cambiare un insegnante bravo e non sapevo chi sarebbe venuto e quando se ne va l'insegnante pessimo dici 'peggio di così non può andare', può dare ansia, c'è anche per gli altri ma soprattutto per i DSA. (M1).

Ci sono anche professori che sembrano ignorare, volutamente o involontariamente, il DSA, non attivare nessuna modalità che possa facilitare i ragazzi. Prima ancora che l'assenza di supporti, i ragazzi notano l'atteggiamento di scarsa attenzione, quasi di ostentata indifferenza; vi è però anche il dubbio che i professori non siano informati del loro DSA, ma i ragazzi non intervengono per accertarsene:

Ci sono prof che mi guardano, guardano quella a fianco a me, si girano e se ne vanno, non fanno differenze tra me e gli altri, non hanno attenzione; invece ci sono altri che mi aiutano un po', anzi mi facilitano un po' troppo le cose (S4).

La prof di italiano è come se non sapesse che sono dislessica. Mi dà la verifica di italiano uguale agli altri, e io in quello non riesco molto bene, a parte le interrogazioni che sono programmate (S4).

Quando dici 'ho un difetto nell'apprendimento' o ti dicono 'ok non me ne frega niente, c... tuoi' oppure 'hai capito? Non hai capito?' quindi di solito vieni lasciato o allo sbaraglio, o diventi alunno preferito, perché sei l'unico attento, diventi il cocco dei prof, ma perché è il prof che ti sta addosso non perché tu stai addosso al prof e quindi i tuoi compagni dicono 'sì lei ha questo problema ma se ne approfitta e i professori vedono solo lei' (SS2).

Prima non ero capita molto bene con la mia diagnosi, ci sono prof che mi hanno aiutata, altri che hanno fatto di testa loro, gli piaceva complicarmi la vita; mi prendono di mira, sai che sono dislessica, sai che faccio più fatica, sai che mi impegno, aiutami! Mi hanno ostacolato proponendo prove fuori dalla mia portata, mi dispiaceva che prendevo brutti voti ma non per causa mia ma per causa loro (SS1).

Secondo me alcuni miei professori, ad esempio, musica, anche se non ci sono molte verifiche di musica, non lo sanno neanche che io sono dislessica. Perché in tre anni, anche a quelli più gravi, non ha mai chiesto 'Hai lo schema?' mentre invece storia sì. Magari non glielo dicono neanche. Ma anche il voto di musica pesa, è ritenuta banale perché non c'è al liceo. Però dovrebbero saperlo. Noi non studiamo uno strumento, studiamo storia della musica ed è come se fosse storia. Solo che ci sono due o tre verifiche all'anno. C'è lo studio uguale e perciò servirebbero gli schemi (M11).

Se hai delle prof che se ne fottono, chi se ne frega se sei dislessico fai quello che vuoi, a me non mi piace perché non si trattano così, sono uguale agli altri, molti prof non l'hanno mai capito perché devi essere abituato ad avere un DSA in classe, se non sei abituato non sai manco come muoverti (M7).

### *Atteggiamento rispetto alle misure*

In diversi casi i ragazzi non vedono applicate le misure adeguate ai propri bisogni, secondo loro per due principali motivi.

Da una parte vi è una scarsa conoscenza del disturbo da parte degli insegnanti, ad esempio nei casi di discalculia vengono concesse misure compensative solo in matematica, e non supporti alla memoria o altri accorgimenti nelle diverse discipline, in cui i ragazzi possono fare fatica rispetto al reperimento del lessico specifico e all'organizzazione delle conoscenze, motivo per cui l'uso di mappe e schemi li supporterebbe. I professori infatti osteggiano l'utilizzo di alcune modalità consentite, ritenendo che facilitino eccessivamente i ragazzi:

La prof di spagnolo crede che usiamo il DSA per avere le mappe con cui facciamo bene tutto e come scusa per non studiare; infatti in spagnolo non uso mai le mappe, tanto ci svaluta infatti ha tolto anche mezzo punto a mia sorella per le mappe [...] cerco di fare a meno [delle mappe], o abbassa il voto, mentre il prof di arte è d'accordo a farla utilizzare dopo avergliela mostrata (M5).

Qualche volta i prof arrivavano lì e dicevano 'perché ti devo dare la verifica semplificata se poi prendi nove? Ti do questa qui e fai fatica come gli altri, ti prendi il tuo voto e io lì mi sentivo a disagio, non sapevo cosa rispondere, c'è sempre questo rispetto verso i professori perché essendo gente più grande tu pensi ne sappia di più; quando questi dicevano così io facevo 'no non c'è problema, faccia pure'. Poi ho imparato un po' a rispondere, a dirgli come stanno le cose, a non farli passar sopra, sempre i prof son stati quelli a mettermi più a disagio, non i compagni di classe (S3).

La prof di matematica è brutta e ingiusta: ci dà compiti e interroga sull'argomento fatto 32 anni fa, spiega ma che fatica seguirla, va velocissima, 'leggete sul libro se non avete capito', a volte chiedo di essere interrogata e mi dice 'No ci metti troppo a parlare', oppure 'che pizza, non ho voglia di interrogarti. E poi se so che sai le cose', oppure mi guarda, vede che non so le cose, e mi interroga per darmi un quattro, quindi che palle, mi sta sulle palle (M8).

Non volevano che usassi le mappe, poi non andava bene come facevo mappe, infine non erano giuste le interrogazioni programmate: i prof non capivano la diagnosi, l'abbiamo portata in segreteria apposta, leggetela un attimo! (SS1)

La prof di matematica è la coordinatrice e non sa che posso usare gli schemi in scienze. Lei mi dice che posso usarli solo in matematica. secondo me non si è neanche informata, ha detto 'è discalculica' (M11).

La prof di alimentazione ha detto che non faceva interrogazioni neanche per recuperare, quindi dovrete fare la verifica dopo, ma se ne fa due a quadrimestre (S1).

Dall'altra parte, i ragazzi sembrano però percepire, anche nei casi in cui i supporti vengono concessi, una serie di comportamenti e atteggiamenti contrariati e ostili da parte degli insegnanti, in quanto contrari ai loro bisogni in termini di accoglienza affettiva, di fiducia, di incoraggiamento, di riconoscimento delle difficoltà:

Fanno l'orale e non rispettano la parte scritta. fanno o solo scritti, o solo orali. o facendo solo orali ti trattano male perché sono inc...perché devono fare lavoro in più. lo faccio perché c'è scritto, ma 'sei un peso'. io un sacco di volte dopo l'interrogazione di inglese avevo così tanta frustrazione, tanto odio verso la persona, che o piangi o le spacchi la macchina (SS2).

Ho iniziato a metà anno a usare l'ipad, dove all'inizio i prof erano un po' contro; avevo cambiato prof d'italiano e c'era quest'insegnante che era un po' contro il computer perché lei sosteneva che non ne avevo bisogno e che potevo fare benissimo a mano; invece ho iniziato a portarmi questi compiti a computer e lei si è abituata (S3).

Usare la calcolatrice dovrei, è un diritto. alla mia professoressa di matematica non piace che la gente usi le tavole, non so perché, e neanche la calcolatrice. È un po' strana, non ha un buon rapporto con tutti. So che è un mio diritto ma la prof non è contenta. Se uno ha delle difficoltà perché non studia e se ne frega ok, ma se uno ha delle difficoltà perché le ha, secondo me una professoressa, anche se non ti piace che una persona usi la calcolatrice, non è che lo guardi male (M12).

Questi atteggiamenti, o anche espressioni esplicite che vengono riportate, determinano nei ragazzi una rappresentazione dell'atteggiamento degli insegnanti che attribuiscono continuamente un giudizio sul valore della loro persona:

Crede che siamo degli scansafatiche, che sappiamo fare tutto ma lo usiamo come scusa(M5).

Non è cambiato [niente], dipende anche dai prof che hai. Se hai uno che sta lì a guardare cosa fai, sì. Se tanto non sa cos'è, no. Non gliene frega niente. Fare la diagnosi non ha senso non farla. Perché comunque ci hanno anche aiutato, ci hanno dato la calcolatrice, la calcolatrice ce l'ho, e alcuni prof capiscono. Proprio quella di matematica doveva capire. Ma la prof di mate non sa cos'è la discalculia, perciò è uguale alle elementari, dipende da che

punto di vista lo guardi. Ti danno la calcolatrice, ma poi si inventano che non hai voglia di fare niente che comunque non è vero. Dipende: un giorno possono dire che non hai voglia, un altro ti danno la calcolatrice. per chi è discalculico perché tu hai difficoltà a studiare, studi ma nonostante lo studio non riesci (M8).

Questo atteggiamento crea una reazione emotiva forte nel ragazzo, che individua nell'insegnante un sentimento diretto e intenzionale di odio o persecuzione nei loro confronti:

La prof odia i DSA, li fa star male (M5).

In alcuni casi invece i ragazzi colgono un'attenzione di alcuni professori innanzitutto ai loro vissuti, travalicando il bisogno concreto e specifico, e ciò crea un presupposto fondamentale per l'applicazione delle misure a loro utili.

Questo vicinanza per la persona in termini affettivi, oltre a riconoscere i bisogni e il significato che il DSA ha per quello specifico ragazzo, sembra riuscire a dare attenzione in termini di specificità delle caratteristiche, perciò non si forniscono aiuti in termini generalisti, ma specifici e personalizzati. Si va a evidenziare l'importanza dell'insegnante nell'interazione, che possa prestare attenzione e ascolto al mondo dei vissuti, riservando quello spazio "privato" e personale, alimentando le proprie rappresentazioni del DSA con quelle date dalla persona che lo vive, comprendendo così i supporti utili. Questo atteggiamento sembra stare alla base del comportamento e atteggiamento di alcuni professori, che non concedono genericamente le misure e i supporti adeguati, ma che entrano in dialogo personalizzato, che capiscono le paure e incoraggiano gli studenti con azioni concrete circa l'utilizzo degli strumenti:

Il mio prof di italiano è più attento, anche per gli Invalsi mi ha fatto lui gli schemi di grammatica, sembra che gliene importi un po' di più: chiamava un po' di persone singolarmente per chiedere di cosa avevi bisogno per l'esame (M1).

[Alle superiori, alla prof di scienze umane] le posso parlare 'prof mi accetta le mappe?', le ho parlato di come faccio gli schemi, del mio primo Pdp alle superiori. Sono anche due prof che conoscono l'argomento DSA ed è rincuorante, sono arrivata è la prof mi ha detto 'vuoi gli schemi?', mi ha subito trovato la soluzione il primo giorno di scuola. Sapeva che ero DSA e mi ha parlato subito il primo giorno, mi ha chiesto come ero abituata, come sono e ci organizziamo. È stata disponibile a parlare, mi ha detto 'se hai problemi con altre persone sono disponibile a parlare', è un punto di riferimento fisso, se avessi trovato il prof centenario 'eh gli schemi cosa sono...' mi sarei demoralizzata tanto (S6).

In prima media i professori permettevano l'uso di mappe, ma io non le usavo, non le tiravo fuori, mi vergognavo, in classe una ragazza le usava, ogni tanto. In seconda media nella sua classe ci sono molti DSA, 11 su 23 alunni, tutti fanno le mappe e anche io a casa, allora il



professore di italiano quando passava a darci le verifiche ci diceva di prendere le mappe, e anche nelle interrogazioni ha capito che avevo più difficoltà per cui mi aiuta di più, per esempio il prof di italiano che ci faceva usare le mappe, o che nelle interrogazioni ci fa seguire il nostro discorso, non ci fa domande, così possiamo seguire la mappa (M3).

Alcuni prof mi chiedono in che giorno programmare una certa cosa (S4).

### *I professori dislessici*

Alcuni ragazzi approfondiscono la relazione con alcuni loro professori dislessici. Una ragazza di prima classe di scuola Secondaria di Secondo Grado ammira l'esempio dei professori che hanno parlato in classe della propria dislessia, che sembrano perciò indifferenti alla paura del giudizio degli studenti, che potrebbero sperimentare. Sembra ritenuta importante in termini di *exemplum*, dato che i professori in questione comunicano alla classe la propria dislessia, rappresentandosi come scevri dalla paura del giudizio degli studenti:

La prof di scienze è dislessica, alcune parole o inverte le lettere per scrivere, a scrivere alla lavagna, dice: 'scusate ragazzi la mia dislessia'; mi è piaciuta molto perché non hanno paura di quello che pensiamo, per essere sinceri, insomma perché magari se si sbagliano noi non diciamo 'questo è scemo', questo è dislessico e punto e basta. È una cosa bella (S1).

Viene percepita come un messaggio per i ragazzi con DSA che, tramite questa esplicitazione aperta delle loro caratteristiche, possono osservarli relazionarsi agli altri con sincerità e prevenendo le difficoltà degli altri a capire; implicitamente tale *disclosure* sembra funzionare anche come spiegazione del DSA in classe e diviene un'indicazione per far rispettare ai compagni non dislessici chi è dislessico.

D'altra parte vi sono invece altrettante esperienze di interazioni negative con insegnanti con DSA, così come relazioni che non generano fiducia. I ragazzi si aspetterebbero di sentirsi maggiormente appoggiati e compresi da un professore dislessico, e soprattutto riconosciuti nelle proprie fatiche, invece che, a paragone con sé, vederle *normalizzate* e ridimensionate:

La prof di inglese è leggermente dislessica, e leggermente discalculica, ma non diagnosticata. Però crede di essere simpatica...non lo è perché non te l'hanno diagnosticato, e sei leggermente e se sbaglia a scrivere un numero alla lavagna mi guarda, ride 'eh vedete viene fuori la discalculia che è in me'. Ma io dico, lo trovi anche divertente? Ma non c'è niente da ridere, io mi incavolo, non è una battuta da fare. non è un tipo di battuta da fare. Può anche esserlo, DSA, ma non ti metti a fare battute come se fosse una cosa divertente. Che per me è davvero una cosa difficile scrivere i numeri! io lo sono tantissimo, non leggermente (SS2).

Sono andata dalla professoressa e le ho detto "Prof, sono dislessica, disgrafica e discalculica. Posso usare le mappe?" Sì piacere anch'io, e mi sono laureata" come un'aria di strafottenza assurda. Ho rimandato l'interrogazione e quando mi ha interrogato ha fatto la strafottente. Io ci sono rimasta male, perché è stato quasi peggio che fosse dislessica, mi sarei aspettata che mi capisse (S4).

È ancora peggio, fregarsene di questa cosa essendolo, come se ti desse fastidio che pure lei è così, da quello che hai detto (S7).

Quelli [i professori] che sono lievemente qualcosa, come la prof di matematica! Ah tu sei dislessica anche io sono lievemente disgrafica", "L'ha mai fatta la diagnosi?" "No no faccio solo un po' di fatica" "Come tutti!" "No perché io e lei ci capiamo tra dislessici..." Che battuta di m.... (SS2).

## **Comportamenti strategici e modalità di intervento**

Vengono rilevati numerosi comportamenti che gli insegnanti adottano, modalità didattiche che possiamo definire in termini di strategie.

### *Strategie funzionali*

La maggior parte dei ragazzi evidenziano una serie di strategie didattiche, di strutturazione della lezione e delle verifiche che ritengono funzionali ai propri bisogni di apprendimento e che generano benessere.

Molti riportano che gli insegnanti consentono l'uso di computer, mappe, tabelle compensative di vario genere, anche nelle verifiche:

In classe (alle superiori) ho iniziato subito a usare in classe computer e mappe (S1).

Mi ha proposto gli schemi la prof, mandava mail con schema alla mamma e studiavo, ora ho imparato a fare schemi e li faccio io (M11).

Alle medie usiamo la Ritabella, il computer, gli schemi e perciò è meno impegnativa (M6)

Tutti i prof permettono schemi per le interrogazioni e per le verifiche però alcuni dicono che durante le verifiche gli schemi provo a non usarli ma sempre tenerli vicini (M6).

Facevo tutto al computer, facevo gli stessi esercizi, soltanto più facili, e con un gioco al posto che precisi sulla lavagna che il computer mi può aiutare molto, anche a scrivere (M7).

Ogni mercoledì di ogni settimana c'era una verifica sui verbi, io potevo usare le mie tavole che mi aveva dato appositamente la mia maestra, non lo facevo solo io perché non ero l'unica dislessica, c'era un compagno disgrafico e uno discalculico, ma ero la più brava perché sapevo usarle meglio (M7).

Mi danno tutti gli aiuti che devo avere, la calcolatrice, per esempio per tecnologia la calcolatrice, gli schemi, le interrogazioni programmate, tutto. Hanno dato per scontato, anche perché alcuni di loro sono dislessici, sanno quali sono [gli aiuti] (S1).

La mia prof di Alimenti, che è una santa, ha fatto questo metodo: l'ultima verifica c'era da fare questo diagramma di flusso e segnare i punti in cui potrebbe esserci una contaminazione fra alimenti, lei mi aveva già fatto lo schema con tutti i passaggi, tipo per fare un hamburger, c'era la descrizione e noi dovevamo segnare i probabili punti con un asterisco, invece gli altri dovevano proprio farsi lo schema (S5).

Posso usare le mappe ma non mi hanno mai interrogato: sulle pagine gialle del libretto c'è scritto che i DSA per le interrogazioni devono essere prenotate per il giorno, non li puoi interrogare per il giorno stesso, se no se non sei preparato non è possibile, se invece quel giorno ti aveva detto che ti interrogava è colpa tua perché te l'avevo detto. Non è che non mi interrogano proprio, loro fanno domande a ragazzi interrogati, se io so la domanda mi chiamano subito, perché non è semplice che una ragazza dislessica sappia tutte queste domande. Perciò se la sa la prof approfitta sempre e chiede, ti fa anche andare avanti con il discorso. Aspettano che mi offro io, soltanto alle fine dell'anno mi hanno interrogato stranamente in scienze: io mi sono preparata il mio schema, che era anche sul libro, poi lei parlava, ci ha fatto anche vedere un video, io scrivevo gli appunti che lei dettava, ho collegato tutto è alla fine mi è uscito anche un bel discorso. Come dice la prof di italiano fatti una scaletta e poi parti da quell'argomento e intanto ti colleghi a tutti gli altri e la scaletta ti aiuta. Su alcuni argomenti mi piacerebbe molto, perché io studio bene, essere interrogata. Invece alcuni argomenti in cui mi fanno domande che io non so non mi piacerebbe essere interrogata (M7).

Non regalano i voti ma va meglio che alle elementari: ci danno verifiche più corte, fanno usare gli schemi (M9).

Facciamo mappe già a scuola in italiano, quelle poche mappe me le devo fare nel weekend e sono a posto e in settimana studio, sono fatte di parole chiave che ti fanno venire in mente l'argomento, ti sale in mente l'argomento, quel punto che non sai che non ti viene in mente (M7).

Ci sono dei professori che vi danno degli schemi per studiare, quella di arte fa le verifiche facilitate e poi ce la fa lei la mappa. Alla fine è più facile perché la mappa è dello stesso argomento della verifica (M3).

[Non] ho avuto [tanti] professori che hanno facilitato, solo il professore di italiano (M3).

Qualche ragazzo parla anche di adeguate differenziazioni e semplificazioni del lavoro:

Erano le stesse cose più semplici, non scrivevo a mano, non ci riuscivo molto bene, non capivo anche se dovevo studiare, facevo tutto al computer, facevo gli stessi esercizi, soltanto più facili, e con un gioco al posto che precisi sulla lavagna che il computer mi può aiutare molto, anche a scrivere, anche se hai una calligrafia bella però ti aiuta sempre, che anche se hai degli esercizi non propriamente diversi, ma neanche troppo uguali, una via di mezzo, semplificati, per te è sempre difficile, perché per te è uno step che fai in più, invece che stare lì sul più difficile che poi non ci capisci molto (M7).

In inglese e francese i compiti sono uguali con qualche piccola differenziazione (M7).

Nella scuola superiore il DSA influisce poco ormai, sono necessari solo alcuni accorgimenti. Le verifiche sono uguali a quelle degli altri, mentre è utile l'interrogazione programmata, anche solo il giorno precedente. Me la programmo dall'oggi al domani, tanto se non avevo studiato non la sapevo ma le compagne dicono che è facile. Invece alcuni insegnanti mi danno meno esercizi e valutano un po' diversamente (S4).

Vi sono poi alcune altre strategie evidenziate da singoli ragazzi: c'è un insegnante che legge ad alta voce il testo e ne guida lo studio e l'analisi, dando un metodo per quando poi lavoreranno a casa in autonomia, c'è chi lavora in base alle possibilità del ragazzo, affrontando l'errore senza paura e con il sostegno della maestra o dei compagni:

Quando facciamo prosa con il prof, ci legge lui un libro, arriva a metà capitolo e inizia a farci delle domande su quel pezzo che abbiamo letto, lì è molto più facile perché è come se leggessi l'audiolibro e mi farei delle domande. Io uso ogni tanto anche a casa, ha dato dei libri da leggere, ci ha dato un testo e quindi ascolto, mi chiedo cosa è successo per tenermelo in testa (M6).

Le altre maestre mi leggevano le cose, in modo tranquillo, la maestra di italiano faceva cose in base a come sapevo e dove arrivavo arrivavo (SS1).

Le nuove maestre mi facevano capire cosa sbagliavo, riprovavo con l'aiuto della maestra o di un compagno (S4).

Ti chiamano e ti dicono quello che devi correggere se hai fatto errori, invece che gridarlo a tutta la classe che poi ti prendono in giro per quanti errori hai fatto" (M7).

Una ragazza di prima classe di scuola Secondaria di Primo Grado ritiene che la sua professoressa di italiano riesca addirittura a valorizzare le competenze degli studenti dislessici, ad esempio la loro capacità di ricostruire argomenti a partire da parole chiave. Inoltre valorizza l'orale invece dello scritto, riduce il carico di memorizzazione e mostra fiducia nei confronti dei materiali che utilizzano, come le mappe:

La prof di italiano ha il figlio dislessico, sa cosa significa, ci aiuta, secondo me siamo i suoi preferiti, fa lavori che noi riusciamo e anche altri. Noi sappiamo fare qualcosa in più, non è che siamo avvantaggiati, ma riusciamo. A noi ne ha date di meno, ci dice 'questi potete anche non farli', gli altri compagni sanno fare, ad esempio, tutti i conti matematici perfettamente senza la calcolatrice, magari a noi se la prof ci assegna una parola e dice: 'Ragazzi, a partire da questa parola ricreate il concetto che abbiamo fatto le altre settimane, tanto ce la fate' e magari noi ce la facciamo meglio che delle persone che non l'hanno mai fatto; ci assegna compiti che non è che ci svalutano, ad esempio se ci chiede una cosa uguale, ci aggiunge qualcosa per aiutarci, questo però per tutta la classe. Ad esempio 'dovete impararvi dieci capitali da studiare, e poi dà le regioni dobbiamo metterle sul mappamondo, mettiamo la Transilvania, invece per gli altri sono 25', e poi interroga e basta, non fa verifiche scritte, e quindi ha detto 'ragazze per le interrogazioni non mi dovete far vedere gli schemi, perché tanto so che durante un'interrogazione non è che uno si può mettere a leggere ogni singola cosa' (M5).

Anche usare film per integrare le spiegazioni e proporre discussioni aperte in classe sono strategie che facilitano qualche intervistato:

L'insegnante di italiano spiega bene, usa i film per integrare le spiegazioni di epica, dà esercizi uguali al resto della classe togliendone solo qualcuno (M7).

In religione ci propone un argomento e poi noi iniziamo a parlare di questo argomento liberamente, possiamo dire la nostra opinione senza aver paura di essere giudicati (S4).

Un ragazzo di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado ben evidenzia come l'atteggiamento positivo e l'impegno, oltre che la competenza, mostrata dagli insegnanti inducano anche da parte sua impegno e motivazione:

È una cosa che apprezzo molto e che ricambio, alle sue lezioni sto molto attento, evito di parlare, mi concentro. Più impegno da parte dei prof più impegno da parte [mia]...è come se io li premiassi col mio impegno, anche se alla fine non è così, non li sto premiando, mi sto dando una mano. In spagnolo lui non si è impegnato e tu non ti sei impegnato, ed io ancora sbaglio, mi chiudo, è psicologico. Sul fatto di chiedere è una cosa che si deve fare, è sbagliato non chiedere. Adesso con tutti gli aiuti che sto ricevendo da parte dei prof, perché sono più vicino all'esame, quello di matematica sapendo della mia dislessia e discalculia si preoccupa di più farmi capire le cose, mi aiutano, se io ho bisogno di una mano gliela chiedo senza problemi (M1).

Si nota come i ragazzi rilevino utili alcune modalità (il gruppo di recupero esterno alla classe, il lavoro personalizzato con l'insegnante di sostegno, doposcuola solo per dislessici) di tipo non inclusivo, che riescono però a personalizzare e rendere adeguato l'intervento; pertanto i ragazzi in questi contesti avvertono una maggior tutela e protezione.

### *Strategie disfunzionali*

I ragazzi dettagliano cosa significa che gli insegnanti "non si sanno comportare", ossia evidenziano i comportamenti degli insegnanti disfunzionali dal punto di vista strategico. Ciò che viene riportato dai ragazzi restituisce modalità molto variegata e con poche costanti rilevabili.

Ci sono insegnanti che non consentono l'uso di strumenti adeguati:

Ho un piccolo problema, la mia prof non vuole che uso la calcolatrice però a un mio compagno la fa usare, e questo a me dà un po' fastidio; vuole che uso la tabella, spezzare il numero e poi cercarlo uno a uno per me è troppo difficile, spreco troppo tempo, io la uso lo stesso se mi dice qualcosa le dico 'Prof io non ce la faccio con questo numero, o me lo fa lei o

me lo faccio io con la calcolatrice' di solito me lo fai lei. Me lo fai lei e intanto me lo spiega, ma tanto non ci capisco nulla, perciò è inutile - durante la verifica, non in altri momenti (M7).

Alle medie non si preoccupavano molto del fatto che io avessi queste difficoltà e quindi, a parte nelle verifiche di matematica che magari non mi veniva un'espressione, non facevano nulla, a parte ingrandirmi il carattere, che io non sono cieco (S7).

**Altri insegnanti non prevedono interrogazioni programmate, con conseguente ansia degli studenti:**

Le parti brutte è tipo quando la prof di spagnolo scorre sul registro e poi ci guarda, tipo tutti che ci nascondiamo. E io che sono in seconda fila mi nascondo dietro al mio compagno e infatti sono sempre tra le ultime che vengono chiamate. Oppure anche in religione che tipo prende un libro, lo apre e fa la somma dei numeri e là siamo tutti in sospensione che diciamo oddio oddio chiama me e invece chiama un altro. (M11).

Ci sono cose che mi mettono in difficoltà: le professoresse che parlano velocissime e chiedono di prendere appunti, che non riesco a fare; le verifiche a sorpresa, come quella di geografia, io ho consegnato in bianco, e la prof 'ma credi che sia il modo di consegnare la verifica?' e io 'prof io non so rispondere' io guardavo la prof come per dire 'me ne frega niente, può darmi pure 2 tanto geografia è solo per 1 anno' (S4).

**Le riduzioni dei compiti assegnati che vengono effettuate sono percepite dagli stessi ragazzi con DSA intervistati come eccessive o non opportune:**

Matematica mi toglie solo gli esercizi di teoria, ma io la teoria riesco a impararla meglio della pratica, perciò pretende che gli esercizi mi escano meglio. Mi toglie teoria e 1 o 2 esercizi, e fa anche la stessa valutazione, le espressioni mi vengono bene, ma il risultato è quello che mi penalizza, viene il risultato sbagliato anche se faccio tutto giusto, ne tiene molto conto (S4).

La mia maestra non ha mai avuto un bambino dislessico, non sapeva bene come fare, tipo le letture che ci dava a me le dava un po' più corte però io in questo modo, come dire, mi arrendevo. Così ho detto alla maestra quando ci dava una lettura di aggiungere almeno una riga e arrivare fino al punto dopo perché volevo provare a scalare questa montagna che è la dislessia (M6).

Anche a scuola non volevo che la maestra mi chiamasse perché avevo paura (M6).

**Inoltre una diversa valutazione per una verifica semplificata nella struttura ma, almeno apparentemente, non per i contenuti, sembra ingiusta:**

La verifica che era un pochino diversa, invece che tutte domande aperte erano un po' aperte un po' chiuse, la prof è partita da otto invece che da dieci, non è giusto (M7).

Le verifiche tutte domande aperte, io non riesco a rispondere a tutto, ti faccio un tema e le collego tutte. Se sono cinque di argomenti diversi ok riesco a rispondere, se sono dieci e si collegano tutte con lo stesso argomento non ce la faccio (M7).

Sembra che sono cieca perché mi danno una verifica che è gigante [...]mi accontento ma riesco a leggerla anche più piccola (M7).

Gli insegnanti non sembrano tenere conto, per le lingue straniere, delle fatiche specifiche in lettura, scrittura e memoria di lavoro:

In spagnolo lei ci dà i vocaboli, 71 la prima volta, stavo scoppiando, non ce la facevo più, a un certo punto ho chiuso e detto vada come vada domani, non posso impararmi 71 vocaboli. Ho preso 4+ (M5).

In inglese all'asilo avevamo un raccoglitore immenso, pieno di fogli, che era praticamente il libro di inglese, che non si capiva niente, era tutto fotocopiato che me lo ricordo che era fatto malissimo, io guardavo e non capivo niente: le fotocopie erano fatte male, quindi era tutto a puntini, le scritte non si vedevano bene, se tu dovevi collegare con una freccia non si vedeva (M4).

La prof di inglese, che sa che io ho dei problemi a leggere arriva e dice 'dovete leggere un libro in inglese', io chiedo 'ma c'è anche la versione digitale?' Ho fatto una domanda lecita, normale, e lei 'ma penso che voi benissimo riuscite a leggerlo senza problemi, poi c'è la versione digitale, ma sono sicura che ce la fai anche senza'. Va beh io me la prendo comunque ho pensato 'ma c'è la fai? Io ti ho fatto una domanda, non ti ho detto fammi una lettura vocale', ho detto semplicemente ma c'è anche quella con la lettura? 'eh no perché devi', oh scusa stai calma però (M5).

I tempi concessi loro per le attività non tengono conto dei tempi di lavoro necessari per l'elaborazione, che sono maggiori rispetto ai compagni non DSA:

La prof di matematica pretende troppo, pretende che appena entra lei io devo essere col pc acceso, sul programma, mentre magari sto ancora mettendo via i libri dell'ora prima perché la prof si è trattenuta un po' di più, o magari devo andare in bagno, che le ho chiesto se potevo andare in bagno e lei fa 'sì, ma tira fuori il pc', ecco le ho chiesto un'altra cosa ma fa niente (S4).

Proietta su un muro con power point e ti scrive da uno a tre risposte. Ogni slide dura 17 secondi [...] le metto sul pc, è la stessa cosa col mio tempo (S1).

Prolungare indefinitamente i compiti, scrivere appunti sotto dettatura, copiare in corsivo sono attività complesse e che mettono in difficoltà i ragazzi:

Ci sono cose che mi mettono in difficoltà: le professoresse che parlano velocissime e chiedono di prendere appunti, che non riesco a fare (S4).

La parte più complicata dello scrivere era scrivere in corsivo, che imparavamo una lettera nuova in corsivo. La maestra per farci insegnare, tutti avevamo almeno come iniziale del nome una lettera, andare alla lavagna a scrivere la lettera in corsivo e se riuscivi tutto il nome, solo che non era sempre facile. C'era una mia amica che ha fatto solo la seconda e la prima e poi se ne è andata, non so perché, ma il suo nome iniziava con l'acca, ha dovuto imparare a scrivere l'acca e dopo tutto il suo nome (M6).

All'asilo, quando facevamo dei lavori, come alle elementari, o anche alle medie, ero sempre l'ultimo a finire; perché a volte andavamo nell'atrio a fare dei lavori in questo tavolino, tutti erano dentro e io rimanevo fuori con la maestra a finire. Ero un pochino annoiato, perché gli altri erano lì a divertirsi e mi vergognavo e annoiavo. Anche alle elementari ogni giorno avevo tipo 20 cose da finire a casa, perché non riuscivo mai (M4).

Ci sono insegnanti che spiegano in maniera poco comprensibile ai ragazzi:

Anche il prof di scienze è cambiato, l'altro era meglio, questo va diretto al punto e non ti spiega il contorno, si fa fatica a capire (S5).

Ci sono professori come quello di informatica che spiegano solo a chi sta vicino (S8).

La divisione in gruppi di lavoro per soli dislessici viene avvertita come discriminatoria.

la mia prof di spagnolo ha diviso la classe in due gruppi, dislessici e non dislessici, a parte due persone che non avevano mai fatto spagnolo nel nostro gruppo. per fare [le stesse cose] (M5). per me non è giusto (M4).

### *Strategie contraddittorie*

Le strategie scelte dagli insegnanti possono mettere in maggior difficoltà o al contrario facilitare, anche se non sarebbe nelle intenzioni. O ancora propongono modalità in parte valide ed utili, in parte in contraddizione con questo intento perché mettono in difficoltà gli studenti:

Poi c'è la prof di psicologia lei crede di sapere tutto quello che deve fare, ma non parla con noi ragazzi, parla col prof di sostegno per vedere se il suo metodo va bene. Se si mette in testa una cosa, anche se cerchi di parlarle non cambia idea, ho provato a dirle di verifiche, interrogazioni, delle mappe. Lei quando facciamo le verifiche mi ritira gli schemi e li vuole tenere per sé, perché dice che all'esame di quinta me li deve firmare se no non te li ammettono. A me questa cosa dà fastidio. Se i miei schemi non vanno bene se li tiene lei e io non capisco l'errore. Anche l'ultimo schema fatto, le andava bene, me l'ha detto pure. Ma delle altre mappe non ho più saputo niente, mi dice di metterle nella verifica. Però non mi dice più niente, perciò non capisco dai miei errori (SS1).

La prof di scienze ci ha dato delle schede come riassunto e io non riuscivo a capirle, mi son messa lì con mia mamma, abbiamo visto ma erano una roba incomprensibile, c'erano frasi a metà, era una cosa assurda, poi mia mamma le ha portate al coordinatore, aveva il colloquio il giorno dopo ha detto approfittiamone, lui lo ha detto alla prof di scienze. Lei un giorno all'intervallo è venuta da me, anche perché io su quelle schede non ero in grado di studiare, e quindi siccome questa verifica era prima dell'open day lei all'intervallo mi ha dato le schede che aveva dato alle persone che all'open day dovevano esporre il sistema nervoso. Ho studiato su quello. Anche parlando con mia mamma ci siamo chieste ma gli altri come hanno fatto? Sembra quasi che sia solo io (M10).

Mi ha proposto gli schemi la prof, li mandava per e-mail alla mamma e io studiavo, ora ho imparato a fare schemi e li faccio io. I compagni non dicono niente che li uso perché la prof fa tenere libro o schemi anche agli altri, se non ricordano. Tutta la prima media e l'inizio della seconda ci faceva tenere gli schemi a tutti e adesso no infatti mi trovo in difficoltà, così durante le verifiche io mi metto gli schemi qua e copio, solo se non ricordo, lei fa tenere 10 parole ma io uso schemi (M11).



Io glielo ho chiesto alla prof 'vuoi che glielie presti io?' [al compagno che si era dimenticato le tabelle a casa] e lei 'no no no lui ha altre tabelle'. Abbiamo in comune solo la calcolatrice e la tabella, se lui se la dimentica gliela posso prestare, non scambiamo materiali perché abbiamo materiali diversi (M7)

Ho una compagna coreana che non sa molto bene l'italiano mi dispiace perché le prof non è che vanno lì e le chiedono se ha capito l'argomento, mi dà fastidio e mi dispiace (M7).

Un ragazzo non è che può andare sul sito, cercare gli schemi che ha fatto il prof e stamparseli e non studiare: devi anche studiare, come dice il mio prof di italiano 'tienili qua ma girati'; il mio prof di italiano mi dice di usare due penne, quella nera quando faccio tutto io che mi ricordo e quella blu quando uso gli schemi, vedi cosa puoi studiare, quanto puoi studiare e se riesci a migliorare nello studio, non vuole vedere che scrivo tutto in penna blu (M6).

Fare una verifica al computer (ma non adattata) non è detto che la renda adatta a un dislessico, ad esempio inglese, spiegami la grammatica col computer, si pensa sia la soluzione a tutti i problemi (SS2).

All'interrogazione non programmata divento bordeaux ma anche se mi fanno fare cose diverse, anche se sono utili, tutti mi guardano e mi sento...come se non rispettano i diritti che devo usufruire (SS1).

Una volta cambiata la maestra ne è arrivata un'altra che era molto brava, da lì sono partite le mie difficoltà in matematica. Avendo avuto la maestra prima che non ha saputo prenderci come quella di italiano, col cambio di maestra è stato per me il disagio assoluto, non riuscivo a fare niente, anche la mia amica A. che era alla medie con me, la matematica proprio non riuscivamo ed eravamo nel gruppetto che ci davano i compiti in più; la maestra non dava mai i compiti, li dava a casa solo a quelli che erano in difficoltà; [fare questi compiti aggiuntivi era utile] dipendeva dall'argomento, questo creava disagio, non sono mai andata a fondo di questa difficoltà, a me, ma anche ai miei genitori, non è venuto in mente che avessi delle difficoltà specifiche. Anche se era brava, spiegava bene, ma non cambiava molto la situazione, non ha mai aiutato in modo specifico, non è mai venuta a parlarmi di questo problema (M2).

io ho una prof che se un giorno per una verifica non porto le mappe, non perché le ho dimenticate perché non le ho fatte perché non mi servivano per quell'argomento, mi dà la nota 'le dovevi portare, sei dislessico, devi portare le mappe'. io gliel'ho detto 'non me le sono dimenticate, sentivo che non mi servivano' (M4).

Si può notare in questo ambito una confusione rispetto all'obiettivo e modalità dell'uso degli schemi. Da una parte vi è l'indicazione da parte degli insegnanti per gli studenti di essere attivi nei confronti dello studio, e di non rischiare un utilizzo passivo e sostitutivo nei confronti dello studio. D'altra parte viene percepita l'idea che lo schema viene concesso, ma è meglio quando se ne riesce a fare a meno. Ma allora sarebbe utile chiedersi come sono costruiti questi schemi. Si tratta di nomi e date, di difficile memorizzazione? In tal caso sono dati mnemonici correlati dal ragionamento, che non ha significato chiedere a chi ha un DSA. Se invece si tratta di dati fondamentali al ragionamento questi devono essere a disposizione, perché dimenticandoli o non avendoli

a disposizione rischiano di bloccare tutto il ragionamento. D'altra parte bisogna pensare a cosa e quanto scritto in questi schemi, quanto siano stati costruiti assieme, concordati, verificati dal docente. Se le informazioni fossero dei riferimenti per il ragionamento, piuttosto che nomi che costituiscono riferimenti fondamentali, come potrebbe un ragazzo con caratteristiche di DSA farne a meno? Puntando maggiormente sulla ripetizione e la memoria, nella quale fa fatica? Sembra perciò che l'utilizzo che ne viene proposto non promuova competenze ulteriori, ma al contrario blocchi e presupponga l'uso dello schema come *copiatura*, sia un temporaneo appoggio da eliminare quanto più presto possibile e, secondo questa concezione, sia una facilitazione effettiva rispetto agli altri ragazzi e rispetto alle richieste. In questo modo al ragazzo viene concesso, ma posta anche una scelta: guarda meno lo schema è consigliabile, eventualmente con un sistema premiante o deterrente del voto. Questa dimensione non va che a rinforzare la rappresentazione di ragazzi "mancanti di qualcosa", differenti dagli altri, cui si deve supplire con un puntello che sostituisce le competenze, non che le sostiene.

D'altra parte, vi è anche il caso di un'insegnante con la quale vi sono stati problemi di relazione e nell'atteggiamento di fronte al DSA, e inaspettatamente sembra cambiare.

quando si stava avvicinando l'esame la mia prof di mate se non riuscivo a fare un esercizio mi metteva vicino alla cattedra, per aiutarmi, diciamo. però mi ha detto le cose che c'erano nello scritto. dopo è cambiata. poi ci scherzavo (M8).

### *L'insegnante di sostegno e i gruppi di recupero*

In alcune situazioni i ragazzi frequentano a scuola un doposcuola scolastici specializzato rivolto a studenti con DSA

C'è un doposcuola dove insegnante che ti aiuta a fare i compiti (M9).

Al dopo scuola mi fermo con questa maestra che lavora con i bambini dislessici, mi aiuta a fare degli schemi per le verifiche, scoprire nuovi metodi per la dislessia per leggere, per scrivere, per calcolare (M6).

Diversi ragazzi riferiscono che l'insegnante di sostegno costituisce una figura di facilitazione sia nell'ambito della classe, sia nella gestione di piccoli gruppi di lavoro esterni alla classe:

nella nostra scuola ci hanno portato fuori con la prof di sostegno, ci hanno parlato, gli altri prof lo sanno ma non ne parlano. ha detto "io sono qua per questo e questo, cosa posso fare?" (M2).

Sono a mio agio quando i prof sostegno aiutano e non lo dicono davanti a tutti, lo fanno e basta (SS1).

Se non c'è il prof di sostegno chiedo di fare la verifica quando c'è il prof di sostegno: legge la verifica e mi aiuta a capire le domande, chiarisce la consegna; anche la prof di psico mi ha aiutata un po', ma doveva guardare anche il resto della classe (SS1).

L'insegnante di sostegno alle elementari mi aiutavano, portavo il computer a scuola, facevamo le mappe, stavano vicino a me, mi spiegavano le cose, a volte uscivamo proprio dalla classe, io e quel bambino, ci spiegavano le cose. A scuola mi facevano usare le cose ma neanche più di tanto, tipo la tavola pitagorica (M4).

C'è questa maestra di sostegno che aiuta una mia amica e ogni tanto mi viene a dire alcune cose se non capisco (M6).

Alle medie mi ha aiutato l'insegnante di sostegno della classe; non era un aiuto diretto. L'altro ragazzo lo portava fuori, dava schemi, a me invece durante la lezione di matematica invece che interrompere la prof, chiedevo a lui, che magari aveva più tempo e più pazienza, me lo spiegava con calma al posto che dirlo alla prof che non ho mai avuto grande simpatia. In realtà non era un aiuto diretto. In realtà mi sono accorta dopo che sul prof ci contavo, perché pensavo sempre di avergli chiesto una sola cosa, anche per scienze, alcuni concetti di chimica, formule, per le altre materie no (S6).

Per alcuni ragazzi, vi sono momenti individuali o in piccolo gruppo, esterni alla classe, descritti come importanti e utili, in cui vengono rispiegati o ripassati degli argomenti con il professore di classe:

Matematica ho preso 3, adesso sto recuperando ho preso 6 e 7, l'ultima ce l'ho mercoledì, mi fermo con lui il pomeriggio e facciamo un'ora di ripasso. [Abbiamo] la possibilità di ripassare col prof di matematica, ma anche con tutti gli altri prof. la prof di francese ha fatto un po' di ripasso con me e i miei amici, decidiamo noi. C'è la tabella del giorno in cui i prof si fermano e poi scegliamo noi chi ha voglia di fermarsi (S5).

Per inglese ti porta fuori e ti chiarisce i dubbi e matematica grazie a Dio si sono accorti perché io sono lì a lezione che non capisco. Con le ripetizioni di geometria già tutto più chiaro: in classe che la prof alla domanda non ti risponde e se ti risponde lo fa in dieci minuti che io solo per ricollegare ce ne metto venti. Invece nel piccolo gruppo per il recupero [fuori della classe] le riguardava un po' più lentamente, c'eravamo solo noi che non capivamo, non ci sono gli altri che si annoiano, è meglio fare delle cose solo per chi non le ha capite, però in classe vanno avanti e rimango indietro (M9).

Adesso nell'ora di diritto, visto che abbiamo finito il programma, esco col prof di recupero, non facendo diritto ma su altre materie su cui devo recuperare. Mi sembra giusto (S5).

Il prof di matematica mi dà ripetizioni, mi ha spiegato i monomi e i polinomi, che non avevo capito, mi porta fuori durante religione che io non la faccio e mi aiuta a capirli se sono rimasto indietro. È veramente bravo e non si fa problemi, tu un argomento glielo puoi chiedere dieci volte, non si arrabbia, te lo spiega sempre con calma, a volte ha fatto anche uno schema alla lavagna perché non riuscivo a capire, ad esempio i polinomi non li ho capiti, ma lui ci ha provato a farmeli capire, in tutti i modi (M1).

### *Strategie da definire reciprocamente*

Sono riportate diverse situazioni nelle quali il lavoro strategico di studente e insegnante è mostrato come interdipendente, ed è quindi necessario un confronto costante tra i due prima di trovare e integrare una strategia riconosciuta da entrambi come valida:

La prof di diritto non sa niente di DSA e i primi 4 me li sono beccati, lei è una molto diretta, poi la prof di scienze umane c'ha parlato, le ha spiegato il Pdp, e poi la prof di diritto mi ha fatto recuperare la verifica e l'interrogazione. La prof di latino e di scienze umane hanno spiegato al consiglio di classe cosa avessi e adesso io con tutti i prof ho trovato il metodo, ho trovato il punto d'incontro con tutti e nove (S6).

Io ho chiesto a loro, e loro hanno chiesto a me come facevo: mi hanno chiesto se avevo bisogno della calcolatrice, degli schemi, ho detto che usavo il computer, a parte per le lingue e matematica; poi mi hanno detto che possiamo organizzare le interrogazioni programmate e verificare la mappa prima delle verifiche. Ho scoperto che se io non mi attivavo loro non si attivavano. Perciò la macchina che si doveva attivare era il mio cervello. Così loro sapevano cosa dovevano fare, e io quello che dovevo fare con loro. infatti adesso faccio vedere le mappe il giorno prima e le uso (S1).

Spesso gli studenti utilizzano mappe troppo complete, vicine a riassunti, alcuni professori propongono allora soluzioni provvisorie, come un utilizzo della mappa per un tempo parziale, per poi concordare di revisionare le mappe prima del loro utilizzo, e arrivare a mappe sintetiche ("piccole"), fatte di parole chiave e collegamenti. Come gli studenti sottolineano, questo richiede loro un lavoro aggiuntivo, che però consente di sviluppare alcune abilità di ristrutturazione e collegamento tra i contenuti utili allo studio:

Con la prof di scienza degli alimenti una volta che lo schermo era troppo lungo, invece che non farmelo utilizzare, abbiamo fatto un accordo: ho fatto 40 minuti della verifica senza schemi, e nei 20 che mi mancano mi ha ridato gli schemi, ricontrollo e correggo le cose sbagliate. Adesso invece ho uno schema normale e posso usarlo tutto il tempo (S5).

Per le mappe, le prime volte hanno detto che potevo e andavano bene, adesso le porto prima, mi dicono cosa devo cancellare (S8).

Alcuni le permettono ora ma si lamentano di come faccio mappe, allora cambio e metto solo frasi principali, la prof psico mi ha spiegato che all'esame di Stato solo parole chiave e argomentare io, che è giusto, ma alla prof italiano serve una mappa più dettagliata, perciò ognuno la vede in modo diverso (SS1).

Una professoressa è passata a guardare e mi ha detto 'però qua dentro c'hai tutto' e io le ho detto che non sapevo che dovevo fare quelle più piccole e che la prossima volta gliele avrei fatte vedere; adesso lo schema piccolo i prof lo controllano prima della verifica, è un po' complicato farlo, però ho capito come, e mi aiuta a dire 'questo è collegato a questo', mi aiuta tanto riscrivere le cose per memorizzare, l'ultimo giorno prima della verifica riscivo lo schema breve (S4).

Alle superiori mi trovo molto bene coi prof, tranne con il prof di sala che è cambiato in questo periodo perché avevo fatto degli schemi che lui aveva detto che erano troppo. Diceva che usavo frasi che completavo, invece lui voleva sulla mappa parole singole, tipo "caffè". Dovevo mettere da caffè i nodi per "produzione" e altre parole e poi le dovevo spiegare io. Adesso li ho fatti come mi ha detto (S5).

La verifica te la fanno fare senza mappe ma meglio farla senza mappe, sennò è troppo semplice; fai quello che riesci poi quello che non riesci tiri fuori le tue mappe e ti vengono in mente. Per tecnologia ho fatto degli schemi con mia mamma e alla prof non le andava bene perché era troppo ben spiegata, c'erano pezzi troppo lunghi, sembra che mi imbrogliavo, ma non è vero. Io studio, mi impegno, le cose che non riesco a fare tiro fuori le mappe, perché prima studio a casa, alcune le so e altre non mi ricordo. Quelle che ricordo le faccio tranquillamente, i veri falso vado a vederli su mappe, ma per la prof ci sono troppe cose, perciò per lei non andrebbe bene. Io studio, se mi interroga anche senza mappe io le so le cose, se mi chiedi il PVC io ti so dire alcune cose, ma non te ne so dire altre, non riesco a collegare bene gli oggetti, perché troppe sigle, troppe parole complesse, alcune me le ricordo, altre no, perché son tante; [tenendo solo le parole difficili non mi aiuterebbe] perché era la verifica di collegare le parole difficili con gli oggetti. non ci riuscivo (M7).

La considerazione che potrebbe perciò essere sviluppata è che, da una parte, è la richiesta mnemonica ad essere sbagliata; dall'altra che probabilmente le mappe sono strutturate in maniera riassuntiva e non schematica, basata su parole chiave, come dovrebbe essere.

Si evidenzia che questa dimensione di interscambio reciproco talvolta non avviene, trova in alcuni insegnanti una chiusura perché vogliono imporre ai ragazzi le strategie che ritengono più adatte, senza prestare ascolto ai bisogni espressi dallo studente:

Con l'insegnante di sostegno di prima [media] avevo litigato perché non capiva quando le dicevo 'io non sono capace di fare questa cosa, lei insisteva, io le dicevo questo metodo per me non va bene, tornavo a casa e piangevo, non volevo proprio studiare, non volevo più andare a scuola per colpa di quella là poi mia madre e la logopedista hanno parlato con questa insegnante; non avevo capito come dovevo pormi per far capire alle persone come comportarsi con me; ci urlavamo contro e io tornavo a casa tutti i giorni e dicevo 'mamma non è capace' poi in seconda e terza è cambiata, me le spiegava normalmente, qualunque cosa io non capissi non mi diceva che ero stupida, non si incattiviva, mi chiedeva il modo in cui io potevo spiegarglielo, non aveva problemi a farmi gli schemi, era disponibile (SS2).

Al contrario, una ragazza di Prima Superiore evidenzia che vi sono anche alcuni insegnanti, apparentemente bravi, tolleranti, che concedono ai ragazzi tutto, senza verificare e senza dare indicazioni. Questo non aiuta, fa sentire i ragazzi spaesati e probabilmente li porta a sbagliare metodo. Il lavoro che ritiene utile è un percorso fortemente personalizzato, che fornisca indicazioni di lavoro specifiche. Vengono anche evidenziati, infatti, insegnanti molto presenti che, passo dopo passo, indicano la strada

non con aspetti generici, ad esempio usare le mappe, ma aiutano a costruirle, a capire come e cosa può essere utile; mentre altri non sono in grado di farlo sia per genericità nella rappresentazione del DSA, sia perché richiede un impegno di lavoro superiore:

Secondo me c'è chi esagera dall'altra parte, un prof che ha avuto tanti DSA, poi ha fatto dei corsi di aggiornamento, molto informato, però la cosa che tanti non capiscono è che ogni ragazzo ce l'ha diverso. Secondo me anche questa è una cosa che non accetta nessuno, il fatto che per ogni ragazzo va fatto il suo lavoro, c'è il suo tempo, ogni ragazzo è diverso. Questo non l'accettano perché richiederebbe ancora più energie, ancora più informazioni, questo mi dà ancora più fastidio. Anche avere un prof che dice 'ho avuto 7 ragazzi con DSA in classe l'anno scorso, vai tranquilla, ti do tutto quello che vuoi' anche il fatto di essere così liberi...c'è chi non ti dà niente, chi ti dà troppo. anche il darti troppo ti fa diventare un po' spaesato. Se io mi fossi trovata con il latino, che è tutto memoria, io quest'anno sono stata abbastanza in crisi. Per fortuna questa prof era bravissima, io con lei concordavo gli schemi ed ero a posto. Se avessi avuto un professore che mi diceva 'fai quello che vuoi, mi fido, me li fai vedere un attimo li usi' io sarei stata spaesata perché essendo una materia nuova non avrei saputo come affrontarla con uno schema. Con la mia prof me li correggeva lei, se avessi avuto uno troppo permissivo non avrei saputo come affrontarlo. Tanti pensano che lasciarci liberi sia una cosa positiva, ci vuole la giusta via di mezzo. Poi magari per altri è il contrario, per me è così. Se uno ci dà troppo poco mi mette in difficoltà, perché non so come fare, se mi dà troppo, non so dove andare a sbattere (S6).

Vi sono dei tempi per conoscersi reciprocamente, prima che il ragazzo decida di chiedere l'utilizzo di quanto utile, come il computer:

Alle superiori anche lì subito c'ho messo un mesetto e quindi le prime cose le facevo a mano, alla fine ho chiesto io, ho detto 'cosa sto qui a fare, cioè sto ad aspettare la fine dell'anno?' Ho preso un po' più la mano coi prof, mi sono aperta, ho detto proprio alla prof di scienze umane 'guardi io sarei DSA, se mi fa portare l'Ipad mi aiuta', mi fa 'sì sì non ti preoccupare, fai quello che vuoi' ho detto 'guardi posso portare l'Ipad?', lei 'non c'è problema'. Il prof di italiano fa 'non ti preoccupare, portalo, portalo' e fa alla classe 'guardate che se lo volete portare per me non c'è problema (S3).

Vi sono anche momenti nei quali il ragazzo sceglie, rispetto alla proposta o concessioni degli insegnanti, cosa utile per lui, o ne apprende l'uso gradualmente; o altri momenti nei quali prova in autonomia, prima di chiedere l'aiuto:

La prof di inglese e di fisica a noi DSA fa usare il libro e quaderno, mentre agli altri non lo fa usare e gli altri si arrabbiano; io uso solo il quaderno, tanto le stesse cose che scrivono alla lavagna li metto lì. Evito il libro, non mi serve. Ad esempio oggi nella verifica di fisica c'erano delle definizioni: ho guardato solo quelle nel quaderno (S8).

Quando il bambino ritiene di aver bisogno va dalla maestra e gli chiede 'scusi mi può aiutare' la maestra in quel momento deve intervenire, non dicendogli il risultato, questo non dovrebbe farlo proprio mai, non aiutarlo, non dirgli 'dai vieni qua che ti aiuto, che vedo che stai facendo lentamente' e fargli capire come potrebbe arrivare a quel risultato (E1).

Mi ha proposto gli schemi la prof, li mandava per e-mail alla mamma e li studiavo; ora ho imparato a fare schemi e li faccio io (M11).

## **Strategie inclusive**

Vengono evidenziate alcune modalità che i ragazzi ritengono funzionali e che vengono adottate con tutta la classe, perciò vengono percepite come non differenzianti ed utili anche al resto della classe, oltre che adeguate ai bisogni di apprendimento dello studente con DSA.

Qualche insegnante utilizza le mappe come strumento di lavoro per tutta la classe, fornendole a tutti o insegnando a realizzarle:

La prof di inglese, mi porta sempre schemi, mi manda schemi suoi, in pratica è come se fosse un social network tra di noi, tra la mia classe, ci manda esercizi, schemi, video per tutti. È brava, lei sa come trattare il DSA e tramite i miei schemi aiuta anche la mia classe (M1).

Mi ha proposto gli schemi la prof, li mandava per e-mail alla mamma e io studiavo, ora ho imparato a fare schemi e li faccio io. I compagni non dicono niente che li uso perché la prof fa tenere libro o schemi anche agli altri, se non ricordano. Tutta la prima media e l'inizio della seconda ci faceva tenere gli schemi a tutti (M11).

La prof di italiano e storia fa usare a tutti le mappe, è utile anche per loro, quelli che andavano male, magari possono migliorare; ci sono anche altri miei compagni che da internet prendono le mappe già fatte. Scrivono l'argomento su un sito e esce la mappa già fatta e la stampano; alla prof hanno chiesto il sito e lei lo ha detto a tutti per prendere le mappe; chi va bene le fa da solo, gli altri da internet, la prof che ci dice cosa aggiungere, per l'esposizione per il giallo. Prima dovevamo dire quando e dove è nato, poi un po' di autori italiani e stranieri, e poi di cosa parla il giallo (S8).

Vi sono poi altre singole strategie che i ragazzi individuano: due insegnanti propongono l'uso del computer concesso a tutta la classe, o utilizzato per lavori inclusivi specificatamente strutturati al pc:

Il prof di italiano per il computer mi dice ' non ti preoccupare, portalo, portalo' e fa alla classe 'guardate che se lo volete portare per me non c'è problema (S3).

Il maestro delle elementari era molto bravo. Era sempre avanti col programma dell'anno successivo, faceva fare dei concorsi così avevamo vinto 25 computer in classe per fare esercizi di matematica, che a me piaceva molto. Rendeva le cose facili, anche con il computer, c'era il correttore automatico, quando non sapevamo fare le verifiche sbagliavamo alcune cose ci faceva rifare la verifica in classe e poi la correggevamo insieme alla LIM. Se facevamo un programma, andavamo sullo stesso programma tutti e lo facevamo insieme. Con i compagni o anche col maestro alla LIM (S8).

Qualche insegnante lavora per attivare la motivazione rispetto a compiti di tipo scolastico:

Alle elementari la maestra ci metteva le espressioni in una scatolina, noi le pescavamo e vinceva chi ne faceva di più. Anche adesso le espressioni mi piacciono tanto (M11)

Mi ricordo che l'ultima settimana di elementari c'era la gara a chi si offriva di più, chi sapeva la lezione meglio, era una gara tra alunni e lì sono partiti i voti più alti e io mi sono offerta, sono stata brava pure in storia (M2).

Un'insegnante coinvolge i propri alunni nella valutazione e scelta dei libri di testo, aspetto apprezzato dalla studentessa con DSA che lo riferisce, perché consente di dare un parere sull'organizzazione grafica e visiva, che influisce molto nella fruizione dei materiali:

La prof ci ha fatto recensire dei libri per scegliere il nostro libro di testo: alcuni erano disegnati benissimo e c'erano dei bei fumetti, era un libro pulito, non era incasinato come quei libri con tutte le freccette, aveva gli spazi di fianco per scrivere gli appunti, una mappa di fianco, anche i colori sono importanti, se fai rossa, viola come negli altri libri ti incasini, invece se la fai nera e rossa meglio, giri la pagina e ci sono anche altri colori: un libro fatto così aiuta molto (M8).

Un'altra insegnante, infine, usando colori e grafica facilitante alla lavagna per tutti, riesce a consentire una leggera facilitazione per un'alunna con un severo DSA, che riporta la positiva esperienza:

Capivo le cose di italiano perché la mia maestra usava spesso / il colore rosso e il colore blu [...]totalmente staccati, belli larghi, uno cerchiato rosso e uno blu, poi le cose larghe, staccate, servono cose grandi, cose ben strutturate, non appunti uno sotto l'altro, schemi, mettevo il foglio orizzontale per leggere una riga per volta, le parole oscillavano e allora dovevo scorrere rigo per rigo con foglio e poi usare i quaderni con quadrati 1 cm per 1 cm; ti danno uno spazio ma te lo danno grande (SS2).

Vengono descritti alcuni momenti scolastici *ricchi* di esperienze significative, vissute come motivanti e divertenti. Per molti si fa riferimento soprattutto alla scuola dell'infanzia, ma in alcuni casi si parla anche di altri gradi di scolarità. Si fa riferimento a laboratori costruttivi, alla narrazione, al canto comune, ad esperimenti scientifici, a gite e visite d'istruzione:

All'asilo era organizzato benissimo, ci si riuniva in un salone enorme dove cantavamo tutti insieme, c'era la storia dell'albero parlante; una volta a settimana c'era questo laboratorio che avevano costruito l'arca di Noè, era enorme, ci entravamo dentro, c'erano gli animali, due anni dopo hanno costruito il cantiere con la gru, non ci piaceva tantissimo, si facevano molte gite, lo zoo (S3).



Alle elementari mi piaceva tantissimo ginnastica e l'insegnante era bravissima, un gioco era con un filo legato a tutta la palestra e tu dovevi partire e attraversarlo, mi è piaciuto tantissimo. Mi piaceva informatica che facevamo i giochini (S3).

Alle elementari, in quel periodo difficile in cui non imparavo a leggere e scrivere, mi aiutavano l'arte, le cose pratiche, mi piacevano e mi rilassavo quando non bisogna leggere e scrivere avevo campo libero, la letteratura come mondo di parole belle, avevano un senso e riuscivano a trasmettere delle belle sensazioni; lo sport, ne ho fatto tanto mi serviva per sfogarmi e non c'entra con la lettura, per esempio una corsa è liberatoria perché non pensi alle cose che succedono (SS2).

Alle medie alla LIM facevamo l'analisi logica o grammaticale, se uno sbagliava ne faceva un'altra, se uno faceva bene chiamava un altro. C'erano molti laboratori, in scienze si fanno esperimenti, in arte cartelloni, in musica c'era un'aula insonorizzata apposta per suonare (S8).

### *Una scuola per tutti*

A seguito della descrizione di luci e ombre della propria esperienza passata e attuale, alcuni ragazzi ipotizzano le caratteristiche di una scuola adatta a chi è DSA, ma che non sia esclusivamente loro destinata; perciò una scuola che pensi nell'ottica del DSA, che possa estendere anche agli altri compagni strategie necessarie per chi ha un DSA, ritenendole utili anche per gli altri. Estendendo agli altri tali modalità, ritengono di non penalizzare, anzi facilitare, anche i compagni, non escludendoli, implicitamente come percepiscono venga fatto a loro, nell'attuale scuola dove sono solo gli studenti con DSA a doversi adattare:

Sarebbe bello avere una scuola soltanto per dislessici perché toglierebbe anche l'imbarazzo che c'è: se è cresciuto in una scuola dove tutte le persone hanno le stesse difficoltà, alcune più alcune di meno, dice 'sono tutti uguali a me' e quindi non c'è nessun niente da vergognarsi, che è quello che in realtà è la vita, cioè le persone sono tutte uguali a noi, fanno semplicemente meno fatica. Ma non solo loro; dopotutto anche se tu dici a una persona non dislessica 'fai una mappa' non è che ti sputa in faccia, la fa; secondo me sarebbe una cosa bella farlo, perché così si abitua anche le persone che non sono dislessiche, e capiscono che in questo modo è più facile studiare, invece che iniziarsela a leggere e impararsela a memoria (M5).

In una scuola adatta a tutti i DSA, ma anche a chi non è DSA, farei vedere molti film al posto o che aiutano le spiegazioni, come succede a scuola nostra per epica. È anche utile, come succede a me, fare verifiche alla fine di ogni argomento e dividere le verifiche come fa la professoressa di matematica, in due giorni diversi, in modo da studiare a casa ciò che non si è riuscito a svolgere e terminarlo il giorno successivo (M7).

I ragazzi nel focus group dibattono circa le "scuole per soli dislessici" (e circa le scuole speciali presenti in ambito internazionale) e ne mettono in evidenza i rischi:

Una scuola per DSA è come per dire...quelli là (S6).

Cos'è il ghetto, li metti in quarantena? (SS2).

Io sono contro le scuole per dislessici, non che se non sei dislessico non puoi entrare (E1).

Ma sembra di essere nell'isola dei dislessici (M4).

Ma poi non ti confronti con gli altri (M8).

Poi ti chiedono, dove vai, nella scuola dei dislessici? (M4).

Sembra che è una malattia (M8).

Ma all'estero se vai nella scuola normale, i tuoi compagni ti possono dire 'tu dovevi andare in quella' (M8).

Una scuola solo per dislessici no, ma se è una scuola basata per aiutare i dislessici però che ci sono tante altre persone (E1).

A seguito di un dibattito circa le scuole speciali, la differenziazione e l'inclusività data non dal miglioramento della dislessia, ma dall'abbattimento di barriere culturali, una ragazza di quarta classe di scuola Secondaria di Secondo Grado con severo DSA misto mette in evidenza come, nella sua esperienza estiva in Irlanda, non abbia avvertito la sua dislessia come in Italia, proprio perché l'ambiente di apprendimento predisposto era diverso e più adatto a lei.

In Irlanda ho fatto un test, non ci ho capito niente...mi ha chiesto se andava tutto bene, ho detto che ero dislessica. Allora mi ha detto "Tranquilla tutto ok": mi dava schede diverse, oppure uguali e mi diceva cosa non fare, Scrivevamo tutto poco, molto grafico e immagini, io non ho sentito la dislessia come a scuola (SS2).

La stessa ragazza mette infatti in evidenza la necessaria inclusività di una lezione, specificando la possibilità di non differenziazione. Si parla perciò di una dimensione di accessibilità per tutti, non esclusiva per chi è DSA, diversificata dagli altri: questo consentirebbe agli studenti con DSA di riuscire ad accedere a ciò cui non riescono ad accedere, ma di facilitare anche gli altri:

Non serve una lezione per apposta per chi è DSA, ma bisogna fargli una lezione che possa capire anche lui: visto che lo siamo tutti molte volte per tutti quanti è difficile capire il modo di un professore, dare il proprio metodo di studio, la propria lezione non in base al dislessico che vedete ma a tutti. Per tutti quanti è molto più facile avere uno schema, avere la tecnologia, utilizzare materiali visuali su cui seguire, spiegare le cose in modo chiaro e, o come in università portano un power point, oppure prendere un bel libro di testo seguendolo, così la persona può andarsi a cercare le parti dentro il libro. Ampliare con spiegazioni alla lavagna. il prof di tecnologia tessile prima di spiegare si prende due o tre minuti e si fa alla lavagna la mappa e poi spiega, quindi riesci esattamente a seguire, perciò fissare i concetti. Per esempio la prof di italiano dice 'ragazzi fissiamoci insieme questa cosa', tutti insieme si scrivono le cose, poi io lo copierò dal mio compagno di banco. Oppure

prepararsi la mappa concettuale al computer, tanto non è che la storia cambia o la matematica cambia, spiegazioni chiare e ampie, con collegamenti e motivazioni, collegare invece che limitare il campo, fare delle spiegazioni aperte (esplicite), non dare niente per scontato, ampliare molto gli argomenti, fare molti collegamenti, perché in realtà sembra il contrario di quando fai una lezione pensando che si perdano; è molto più bello sapere 'questo lo so perché deriva da questo e da quello', ti ricordi meglio le cose. Non spiegare solo da un punto di vista tecnico e fisico, non ha senso spiegare solo la formula, ma dire che serve per un motivo. Altrimenti non la imparerò mai a memoria. Io sono brava in matematica e la prof un po' mi odia, perché io devo capire il perché, non mi basta sapere...esiste il delta. Da dove nasce? perché si utilizza? altrimenti io non le capisco. Tanto impararle a memoria non funziona (SS2).

Le strategie alcuni ragazzi ritengono utili per i ragazzi con DSA ma in ottica inclusiva per i loro compagni sono schemi e mappe; ma anche tecnologia, e soprattutto strategie di visualizzazione, materiali di sintesi, uso di video e materiale filmico a integrazione o sostituzione di spiegazioni verbali, così come spiegazioni che non siano enunciazioni, ma argomentazioni logiche di quanto viene presentato. Una ragazza ritiene invece che le verifiche personalizzate siano qualcosa di specifico per chi ha un DSA, non essendo possibile una personalizzazione per tutti:

Verifiche personalizzate perché comunque non puoi farle così a tutti [...] però fare una lezione che possano capirla tutti (SS2).

Più in generale ritiene che la difficoltà non stia nel sapere quali strategie siano le migliori, ma nell'averle, da parte dell'insegnante, la capacità di chiedere allo studente stesso di cosa abbia bisogno, cosa che la maggior parte degli insegnanti non fa non avendo, a suo parere, una sensibilità affettiva più profonda rispetto alla tematica:

Non bisogna pensare modi, modi, modi per spiegare le cose ma fermarsi un attimo e chiedere 'Come vuoi che te lo spiego?' perché magari una persona impara bene con gli schemi le faccio uno schema, io infatti a volte chiedo 'Prof me lo può spiegare in questo modo' perché io so il modo che mi serve per capire le cose, ma i prof non lo chiedono, chi non ha una persona in famiglia o se non hai studiato il DSA non ti viene da pensarlo, perché non lo vai a chiedere a una persona (SS2).

Con l'insegnante di sostegno di prima avevo litigato perché non capiva quando le dicevo 'io non sono capace di fare questa cosa', lei insisteva, io le dicevo questo metodo per me non va bene, tornavo a casa e piangevo, non volevo proprio studiare, non volevo più andare a scuola per colpa di quella là poi mia madre e la logopedista hanno parlato con questa insegnante; non avevo capito come dovevo pormi per far capire alle persone come comportarsi con me; ci urlavamo contro e io tornavo a casa tutti i giorni e dicevo 'mamma non è capace' poi in seconda e terza è cambiata, me le spiegava normalmente, qualunque cosa io non capissi non mi diceva che ero stupida, non si incazzava, mi chiedeva il modo in cui io potevo spiegarglielo, non aveva problemi a farmi gli schemi, era disponibile (SS2).

Un ragazzino di quinta classe della Scuola Primaria sottolinea che l'atteggiamento più corretto da parte delle maestre rispetto al DSA debba essere, infatti, quello di disponibilità e attenzione, non di sostituzione di fronte alla difficoltà del bambino, dandogli perciò indicazioni circa il processo, e non proponendo il risultato. Sottolinea anche l'importanza che l'aiuto intervenga nel momento in cui il bambino lo chieda esplicitamente, e non prima:

Quando il bambino ritiene di aver bisogno va dalla maestra e gli chiede 'scusi mi può aiutare', la maestra in quel momento deve intervenire non dicendogli il risultato, questo non dovrebbe farlo proprio mai, non aiutarlo, non dirgli 'dai vieni qua che ti aiuto, che vedo che stai facendo lentamente' e fargli capire come potrebbe arrivare a quel risultato (E1).

Una ragazza discalculica di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado riprende l'importanza della relazione con l'insegnante, che abbiamo visto essere così determinante nei vissuti riportati: auspica un rapporto con l'insegnante costituito da un atteggiamento relazionale amichevole caratterizzato da una maggior esperienza. Dall'altra è necessaria una dimensione di disponibilità, quasi di affetto e interesse verso i ragazzi, e verso ciò che si insegna, mostrando una vera e propria passione:

Ho delle professoresse, quelle più giovani, con cui ci capiamo meglio. invece con la professoressa di matematica è a parte che è severa, quello bisogna essere severi, ma non troppo perché io ho sempre visto, per esempio il rapporto con i genitori, con gli insegnanti sei un amico che devo rispettare e mi aiuti a crescere. Quindi non è che bisogna essere Hitler 2 la vendetta, devi essere un po' più (non si capisce) secondo me la gente capisce anche meglio se glielo spieghi bene invece che urlando, perché urlando soprattutto i giovani si incavolano ancora di più e quindi vogliono andare contro non ti ascoltano neanche, secondo me. Certo quello che faccio io, e noto che anche gli altri (M12).

Vorrei prof che gli piacciono i ragazzi, non che odino quello perché ha quella certa pettinatura; [è importante] parlare con i prof, mi piace quando ci sono prof di sostegno che parliamo, come insegna la mia prof di tecnica che parla benissimo, usa i video è a lei piacciono le chiese e ci parla tutta la lezione delle piastrelle della chiesa (M8).

L'altra area evidenziata da qualche ragazzo riguarda ciò che dovrebbe essere affrontato per la correzione degli errori, tramite la valorizzazione del processo del singolo alunno inteso come momento "privato" tra l'insegnante e l'alunno, non utilizzando la classe come uditorio, che spesso i ragazzi con DSA vedono come minaccioso:

Secondo me una cosa che gli insegnanti se devono dire una cosa positiva o negativa, qualunque sia, la devono dire in privato, non è che devi dire 'stai migliorando', a me non me ne frega niente se lo dici, però se dici 'stai peggiorando' secondo me è una cosa privata, non è che mi vergogni dei miei compagni, non mi frega però li conosco da tre anni, però bisognerebbe prendere un momento e dirglielo (M12).

Potrebbero uscire per interrogare la ragazza, o portarlo nella classe successiva. lo fanno anche altre volte per questioni pratiche (S4).

Diversi ragazzi della scuola Secondaria di Secondo Grado ritengono fondamentale che gli insegnanti possano costituire una guida per i ragazzi quando la proposta di mappe inadeguate a livello di struttura e contenuti si ripropone. Perciò appare una visione in cui, pur in dimensione collaborativa e interattiva, gli insegnanti concedono misure se è il ragazzo ad essere competente e attivarsi, faticando a guidare l'uso adeguato dei supporti e ad insegnarne la strutturazione:

Se uno schema non va bene e il giorno dopo ti viene con uno schema uguale identico, aiutatelo a fare uno schema che a voi va bene e a lui va bene. Fate uno schema insieme. Perciò appare una visione in cui, pur in dimensione collaborativa e interattiva, gli insegnanti concedono misure se il ragazzo si attiva e faticano a guidare l'uso adeguato dei supporti, ad insegnarne la strutturazione, ad esempio come elaborare la mappa (S1).

Gli schemi per le verifiche e per le interrogazioni secondo me sono una cosa utile però il ragazzo dislessico non è che può andare sul sito, cercare gli schemi che ha fatto il prof e stamparseli e non studiare (M6).

L'evitare di mettere i ragazzi al centro dell'attenzione ed eventualmente ridimensionare gli schemi dei ragazzi per evitare che gli altri dicano che non è giusto (S9).

Si auspicano anche stimoli e motivazioni diverse, concrete, esperienze e gite all'esterno della scuola, basate sulla scoperta, sull'ascolto e il movimento:

Fare gite didattiche, si ascolta molto, noi dovevamo scoprire un mistero ed era interessante; prendi aria fresca. Mi dà fastidio stare seduto, diventi grasso, e dopo un po' che stai seduto non hai più voglia di alzarti (M8).

Alle medie si potrebbe fare qualcosa in più, sia extra scolastico che scolastico, poi se uno è interessato ci va anche in orario extra scolastico o scolastico, se la cosa ti prende uno è spinto ad andare fuori dalla scuola (S7).

### *Il professore ideale*

Qualche ragazzo ritiene che sia doveroso e necessario offrire un aiuto a chiunque sia in difficoltà, non solo a chi è dislessico, ma anche a compagni ancora più in difficoltà di loro; perciò che altri possano, anzi debbano, incontrare le condizioni favorevoli, partendo da una situazione di potenziale difficoltà

Un ragazzo di terza classe di scuola Secondaria di Primo Grado elabora una metafora che crea un parallelo tra un dislessico e un povero, inteso come bisognoso di aiuto; in questo parallelo l'elemosina di un solo euro offre anche solo un piccolo contributo che, anche

isolato, potrebbe fiorire in maniera inaspettata (“la vincita alla lotteria”), perciò in termini di potenzialità nascosta che si potrebbe perdere, ma anche che con un minimo di attenzione può anche sorprendere:

Una persona che fa fatica bisognerebbe sempre aiutarla, almeno fare il più possibile perché non sarai te che gli dai un euro a dargli una casa ma avrai contribuito. Quando lui sarà sul suo elicottero vinto con un gratta e vinci magari ti ringrazierà (M9).

In questo senso non si ritiene che la metafora della povertà e della vincita abbia la possibile connotazione di riuscire a realizzare qualcosa in base alla fortuna (la vincita alla lotteria), ma quella che senza un minimo investimento iniziale (l'euro), che il ragazzo con DSA da solo non riesce a portare in dotazione, egli non avrebbe la possibilità di concorrere a una possibile vincita, intesa perciò come possibilità di realizzare qualcosa.

Una ragazza ritiene che il ruolo degli insegnanti, specie delle materie principali, sia fondamentale. Insegnanti che non sanno cosa sia il DSA, sia prima di scoprirlo ma soprattutto quando si è già scoperto, e non sanno di cosa si tratti o come gestirlo, disorientano in maniera consistente il ragazzo:

Per fare la scuola ideale dovrei fare il professore ideale. Bisogna trovare i professori migliori nelle materie principali, quindi di indirizzo che scegli, se sei alle medie il coordinatore, la prof di italiano e di matematica con cui passi più ore a settimana; nella gestione della scuola. C'è il referente DSA della scuola, che di solito combacia col vicepresidente o un altro soggetto, a me per esempio a scuola è andata bene perché la referente era una donna da 1000 punti e io con lei mi son trovata benissimo, ci ho parlato due volte in tutto l'anno, ma mi ha fatto sentire benissimo. C'è chi in alcune scuole non trova nemmeno un referente DSA, e il fatto di non trovarlo...pensa a un ragazzo che entra in una scuola, deve rimanerci 5 anni e in quella scuola non sanno neanche come affrontarlo, come si fa ad andare a scuola e non essere riconosciuti? La preparazione della scuola fa tanto, soprattutto se il referente fa parte dei pezzi grossi della scuola rincuora moltissimo, perché a me sapere che la referente era la moglie del vicepresidente...la tenevano in considerazione, era molto riconosciuto. E comunque appena hai un problema, i voti si abbassano un po', il coordinatore mette una riunione con i prof di quelle materie e poi vai direttamente dal referente DSA, o magari fai metodo di studio, o ti aiutano un sacco- L'unica cosa che cambierei, nella società in cui siamo oggi, per fare il professore devi avere fatto un corso di aggiornamento, se no non puoi diventare un professore perché essendo una cosa che se ne riconoscono sempre di più...io dico agli adulti 'provate a mettervi nei panni di un ragazzo di 14 anni, entra a scuola, e si trova davanti un adulto rigidissimo che ti dice ' non puoi usare gli schemi perché è come se tu copiassi' un ragazzo cosa pensa? Si sente cadere la terra sotto i piedi. Per i ragazzi è un appoggio che ci deve essere. Io dico agli adulti 'provate a mettervi nei panni di un ragazzo di 14 anni, entra a scuola, e si trova davanti un adulto rigidissimo che ti dice ' non puoi usare gli schemi. Perciò trovarsi adulti incompetenti in questa materia ti trovi senza armi in mano, dovrebbero metterlo come obbligo, oramai il DSA è molto comune. Per i ragazzi è un appoggio che ci deve essere (S6).

Questa ragazza discalculica di prima Liceo sottolinea perciò l'importanza di percepire insegnanti in continuo aggiornamento anche su temi percepiti come nuovi, come il DSA; ma anche di tipo politico e gestionale, ritenendo che la rilevanza, il peso sociale, di visibilità, probabilmente l'impegno di chi assume il ruolo di referente o coordinatore sia rilevante per facilitare i ragazzi, ma evidentemente anche gli insegnanti. Perciò propone implicitamente una sorta di figura consulenziale, di secondo livello, che possa guidare, coordinare, supervisionare e sollecitare con fermezza e chiarezza l'operato dei docenti.

Un'altra ragazza ritiene che avere la possibilità di confrontarsi con l'insegnante sia importante proprio per poter esprimere e far capire agli insegnanti i propri bisogni e punti di vista:

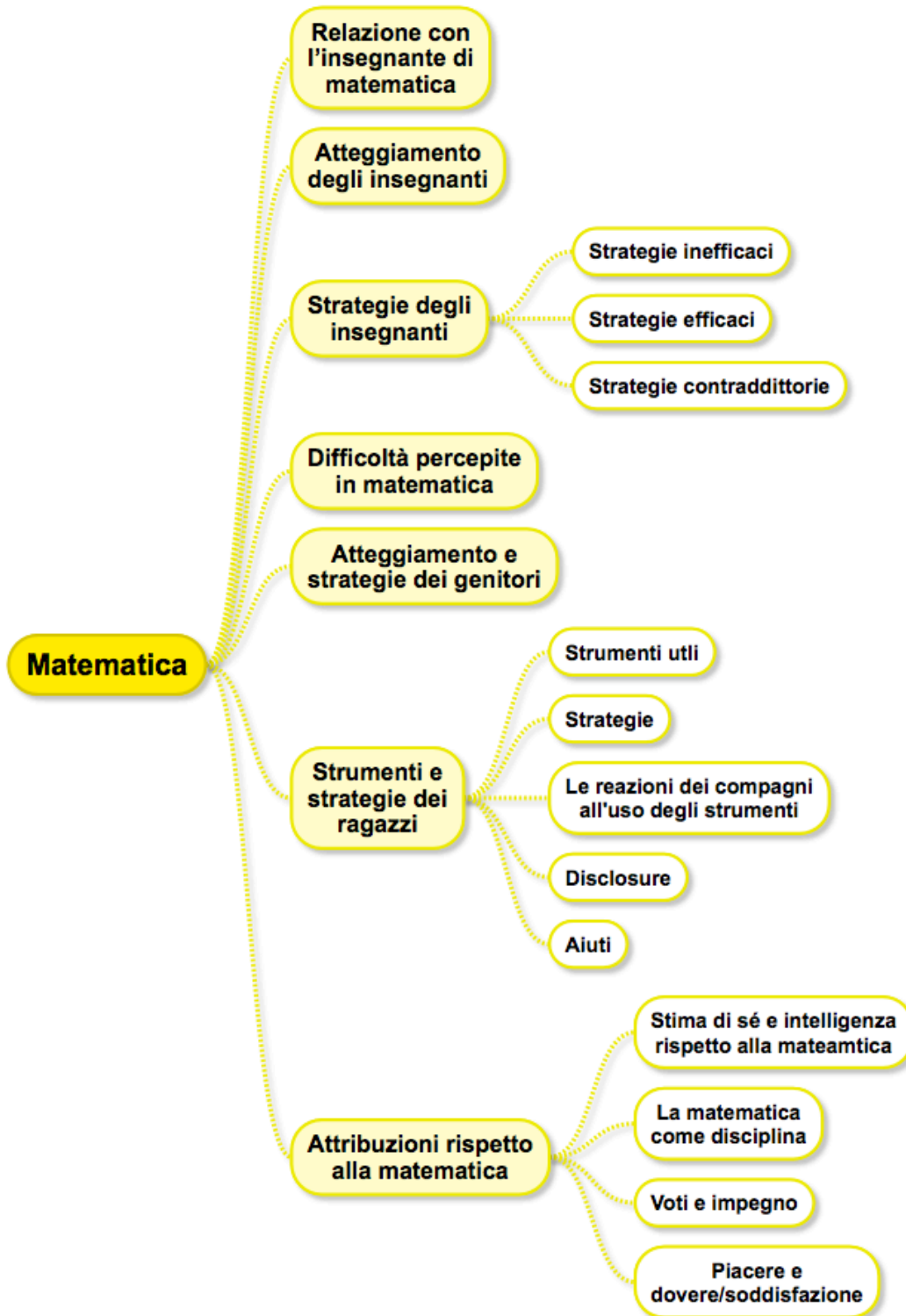
Sarebbe bello, confrontarsi è bello perché alla fine se non sei DSA non puoi sapere cosa un DSA vorrebbe dire o vorrebbe avere da parte dei professori (M1).

Un'altra ancora propone che, per costruire una scuola a misura di dislessico, gli insegnanti siano anch'essi DSA, così che possano sapere cosa fare, visto che solo chi è DSA può capirlo e capire come agire:

Questa scuola potrebbe essere adatta ai dislessici, potrebbe esserci qualcuno di adulto che è dislessico, e quindi sa come comportarsi (M5).

# Matematica

Figura 20: Mappa dei sotto temi "Matematica"





Molti ragazzi portano il tema della matematica, affrontandolo da varie prospettive: evidenziano la relazione e gli atteggiamenti dei professori, genitori e compagni; descrivono i propri processi mentali e le difficoltà nell'affrontare questa disciplina, nonché la propria rappresentazione della matematica e della propria intelligenza in relazione alla matematica. Non mancano i riferimenti alle strategie messe in atto dai vari attori. Pur ripetendosi e confermandosi alcuni dei temi già analizzati, è interessante che essi vengano esplicitati con specifico riferimento alla matematica, rispetto alla quale si deve notare che non vi era alcuno specifico riferimento nelle domande guida.

Inoltre nella seguente trattazione è interessante notare l'intreccio dei vari elementi e temi fin qui analizzati.

## **Relazione con l'insegnante di matematica**

L'immagine e la relazione che alcuni ragazzi hanno con l'insegnante di matematica appare importante rispetto alla relazione con la disciplina stessa. Talvolta questo aspetto appare loro più importante della competenza stessa nell'insegnamento, così come emerge in generale per gli insegnanti. Spesso, specie nella scuola primaria, l'insegnante di matematica viene descritta come una figura in opposizione con un'altra insegnante, ritenuta più accogliente nei loro confronti:

[Nella scuola primaria] io avevo la maestra buona e l'altra totalmente cattiva perciò io non so come faccia ad amare la matematica e le scienze con una maestra alle elementari così (S2).

[Nella scuola primaria] la maestra di italiano era brava, l'altra di matematica invece era molto severa. Quando non riuscivi a far le cose ti tirava quello che aveva sulla cattedra [...] avevo un po' paura di lei [...] a matematica andavo male perché avevo questa insegnante, [...] perché lei aveva questo atteggiamento e trovavo delle difficoltà (S3).

Ho delle professoressa, quelle più giovani, con cui ci capiamo meglio. Invece con la professoressa di matematica è a parte che è severa, quello bisogna essere severi, ma non troppo perché con gli insegnanti sei un amico che devo rispettare e mi aiuti a crescere. Quindi non è che bisogna essere "Hitler 2 la vendetta", devi essere un po' più... secondo me la gente capisce anche meglio se glielo spieghi bene invece che urlando (M12).

Alle medie avevo dei professori non tanto simpatici, quella di matematica e scienze sì, era brava a insegnare, però mi stava sulle palle (S7).

[Nella scuola primaria] con le maestre mi sono trovato bene, a parte la maestra di matematica e geometria che, ogni quinta che passava, diventa sempre più severa (E1).

[Nella scuola primaria] la maestra di matematica era severa, mi rimproverava, io rimanevo allibita (M11).

Dalla fine della seconda media a inizio terza ho avuto un po' di problemi con la prof di matematica e abbiamo litigato un pochino. Una volta avevamo litigato perché avevo fatto la verifica troppo in fretta...ho preso 4 e mi ha chiesto il diario (S5).

La prof delle superiori di matematica manca spesso e poi è silenziosa, strana (S2).

Ma c'è anche qualche insegnante di matematica che sa farsi amare:

[Nella scuola primaria] ho avuto una maestra di matematica che se ne è andata dopo due anni, era brava, che brava per me è che ci fa giocare, però non ha mai approfondito più di tanto la matematica (M2).

[Nella scuola primaria] avevamo un maestro di matematica, con lui giocavamo, facevamo i concorsi e usavamo il computer (S8).

## Atteggiamento degli insegnanti

L'atteggiamento degli insegnanti di matematica è ritenuto molto importante. Ci sono insegnanti, che nella percezione dei ragazzi, si *preoccupano* per loro, che rendono accogliente il lavoro e colgono gli indicatori di rischio; vi sono, invece, altri che continuano a ritenere che i ragazzi non abbiano voglia e non comprendono cosa sia la discalculia, pur concedendo gli strumenti:

Adesso con tutti gli aiuti che sto ricevendo da parte dei prof, perché sono più vicino all'esame, quello di matematica sapendo della mia dislessia e discalculia si preoccupa di più di farmi capire le cose, mi aiutano, e se io ho bisogno di una mano gliela chiedo senza problemi (M1).

La mia ex prof di matematica non sapeva come comportarsi con i DSA mentre il prof di matematica, di inglese e anche di musica si comportano meglio, ad esempio mi danno ripetizioni (M1).

Alle medie non si preoccupavano molto del fatto che io avessi queste difficoltà e quindi a parte nelle verifiche di matematica che magari non mi veniva un'espressione, non facevano nulla a parte ingrandirmi il carattere che, dico io, non sono mica cieco (S7).

Il modo di approcciare al DSA da parte degli insegnanti deve essere quello di sapere "trattare diversamente", come la mia professoressa di matematica che, ancora prima della diagnosi, mi facilitava il percorso, dava fiducia, che ha poi avuto il dubbio della discalculia e mi ha inviato a fare i test. Bisogna trattare diversamente ma normalmente, come si trattano due amiche con due caratteri diversi (M2).

Con la diagnosi non è cambiato qualcosa, dipende anche dai prof che hai [...] Se hai uno che sta lì a guardare cosa fai, sì. Se tanto non sa cos'è, no. Non gliene frega niente. Però non ha senso non fare diagnosi. Perché comunque ci hanno anche aiutato, ci hanno dato la calcolatrice, e alcuni prof capiscono. Proprio quella di matematica doveva capire. [...] ma la

prof di mate non sa cos'è la discalculia. Ti danno la calcolatrice, ma poi si inventano che non hai voglia di fare niente che comunque non è vero. Dipende [...] un giorno possono dire che non hai voglia, un altro ti danno la calcolatrice [...] per chi è discalculico perché tu hai difficoltà a studiare, studi ma nonostante lo studio non riesci (M8).

Quello che mette più alcuni in difficoltà è l'atteggiamento di indisponibilità, il mancato ascolto, il pregiudizio, la colpevolizzazione:

C'era un laboratorio dei problemi con la prof di matematica che divideva la classe tra più bravi e meno bravi, cosa che ho sempre odiato (S6).

In quarta e quinta la maestra mi diceva 'arrivaci, siamo in quarta, ci devi arrivare (S6).

La prof è brutta e ingiusta [...] ci dà compiti e interroga sull'argomento fatto 32 anni fa [...] spiega ma che fatica seguirla. Va velocissima [...] 'leggete sul libro se non avete capito' [...] a volte chiedo di essere interrogata [...] mi dice 'No ci metti troppo a parlare, però' [...] oppure 'che pizza, non ho voglia di interrogarti. E poi se so che sai le cose', oppure mi guarda vede che non so le cose e mi interroga per darmi un quattro [...] quindi che palle, e quindi mi sta sulle palle (M8).

La maestra di matematica alle elementari quando non riuscivi a far le cose ti tirava quello che aveva sulla cattedra [...] avevo un po' paura di lei, quando parlava con mia madre le diceva che non sapeva se c'ero o ci facevo, a matematica andavo male perché avevo questa insegnante, avevo sei [...] perché lei aveva questo atteggiamento e trovavo delle difficoltà(S3).

È un diritto. Non è che, anzi, la mia professoressa non le piace che la gente usi le tavole, non so perché, e neanche la calcolatrice. È un po' strana la professoressa di matematica, non ha un buon rapporto con tutti. Ci sto male, perché ognuno ha le sue difficoltà e deve essere comunque...se uno ha delle difficoltà perché non studia e se ne frega ok, ma se uno ha delle difficoltà perché le ha, secondo me una professoressa, anche se non ti piace che una persona usi la calcolatrice, non è che deve guardarlo male (M12).

Chiamare alla lavagna secondo me, a parte che metti in ansia, l'attenzione tutta su una persona e già quello fa ansia, quindi una persona può anche sapere la risposta, però magari non riesce perché ti viene l'ansia e quindi secondo me non è giusto fare questa cosa. Piuttosto prendi e dici a tutti di prendere un foglio, detti due espressioni, le fanno e te le consegnano. Secondo me è molto meglio (M12).

Una volta con la prof di matematica avevamo litigato perché avevo fatto la verifica troppo in fretta...ho preso 4, mi ha chiesto il diario (S5).

## **Strategie degli insegnanti**

### *Strategie inefficaci*

Ci sono diversi insegnanti che utilizzano strategie che i ragazzi non ritengono utili. La fatica degli insegnanti a comprendere che, oltre alla calcolatrice, che alcuni di loro comunque non consentono di utilizzare, servono spiegazioni chiare ed eventualmente

ripetute, un clima accogliente, verifiche adattate, tempi personalizzati, dispensa dalla valutazione degli errori di calcolo:

La prof di mate non capiva che dovevo usare gli schemi, che avevo diritto alle verifiche semplificate, alle interrogazioni programmate che me lo dici una settimana prima, non il giorno stesso (S1).

Matematica mi toglie solo gli esercizi di teoria [...] anche se io la teoria riesco a impararla meglio della pratica, perciò pretende che gli esercizi mi escano meglio. Mi toglie teoria e 1 o 2 esercizi [...] e fa anche la stessa valutazione [...] le espressioni mi vengono bene, ma il risultato è quello che mi penalizza, viene il risultato sbagliato anche se faccio tutto giusto, e ne tiene molto conto (S4).

La prof mi dà solo il fogliettino con gli esercizi a tutte e per me era stradifficile [...] le dico 'però per me questa verifica non va bene' 'no ma io so che tu ce la puoi fare' ce l'ho fatta ma perché mi sono dovuta adeguare (SS2).

Uno dei maestri di matematica delle elementari continuava a reinterrogarmi tutti i giorni sulle tabelline, che non sapevo, ogni volta mi diceva di impegnarmi di più (M8).

### *Strategie efficaci*

Ci sono invece pochi insegnanti che forniscono aiuti efficaci e strategie adeguati, solo in pochissimi casi proposti a tutta la classe:

Le espressioni la maestra ce le metteva in una scatolina, noi le pescavamo e poi andavamo a posto e le facevamo. Vinceva chi ne faceva di più. Anche adesso le espressioni mi piacciono tanto (M11).

Col maestro delle elementari di matematica, se un esercizio non veniva lo facevamo insieme alla LIM e insieme si riusciva (S8).

Gli appunti della professoressa di matematica erano molto ordinati, belli, così ho cambiato il mio modo di prendere appunti (M5).

Alcune altre strategie sembrano costruite in base al bisogno e all'interazione con il singolo alunno, agiscono in maniera personalizzata e non sarebbero esportabili:

Alle medie mi aiutava il prof di sostegno, specie in matematica. L'altro ragazzo che seguiva lo portava fuori. Io durante la lezione di matematica, invece che interrompere la prof, chiedevo a lui, che magari aveva più tempo e più pazienza; me lo spiegava con calma. In realtà non era un aiuto diretto, ma poi mi sono accorta dopo che sul prof ci contavo, perché pensavo sempre di avergli chiesto una sola cosa, invece poi alla fine erano parecchie [...] anche per scienze, alcuni concetti di chimica, formule, per le altre materie no. Anche perché in quelle materie era sempre in classe (S6).

La prof di matematica non mi dà un foglio piccolo, ma mi dà un foglio doppio, mi ingrandiscono le scritture (M4).

La mia maestra, quando mi interrogava, dato che non voleva che tutti mi ascoltassero perché sapeva che difficile per me, dava da fare delle cose ai miei compagni, mi interrogava, mi lasciava la tavola pitagorica sotto, mi diceva tutte le tabelline che sapevo, e poi quelle che non mi ricordavo provavo a collegarle con la tavola...in questo modo le ho imparate (M6).

Quando ho preso 4 al compito di matematica, mi ha detto 'fatti interrogare, basta che prendi 6' e così ho recuperato (S8).

Organizzavano dei recuperi al pomeriggio extra sullo svolgimento dei problemi ed era molto utile (M10).

Mi fermo con il prof il pomeriggio e facciamo un'ora di ripasso (S5).

L'insegnante di matematica dava tanti compiti ma io potevo farne la metà perché erano tutti giusti(S2)

Pensando che qualche difficoltà l'avevo già e mi davano le verifiche un po' più semplici [...] capiva che c'era qualcosa che non andava e prima voleva capire lei [...] mi disse 'io lo so che ti stai impegnando ma c'è qualcosa che non va, secondo me dovresti andare a fare i test' (M2).

Viene perciò evidenziata ed apprezzata la processualità e la relazione personalizzata tra insegnante e singolo ragazzo, alla ricerca di strategie adeguate per il suo percorso.

### *Strategie contraddittorie*

Emergono tuttavia anche elementi contraddittori nelle strategie ed atteggiamenti proposti dal singolo insegnante o contesto scolastico, che disorientano il ragazzo.

Il piccolo gruppo di supporto per la matematica esterno alla classe è in contraddizione con il programma della classe che va avanti e con la richiesta di spiegazioni che in classe non appare opportuna.

Con le ripetizioni di geometria [nel gruppetto fuori della classe] è già tutto più chiaro [...] in classe la prof alla domanda non ti risponde e se ti risponde lo fa in dieci minuti, che io solo per ricollegare ce ne metto venti [...] le riguardava un po' più lentamente, c'eravamo solo noi che non capivamo [...] in classe ci sono gli altri che si annoiano [...] invece meglio fare delle cose solo per chi non le ha capite [...] però in classe vanno avanti e rimango indietro (M9).

Gli strumenti vengono prima concessi e poi tolti:

la prima volta ho chiesto se potevo usare la calcolatrice nella prima verifica di quest'anno e mi ha detto tranquillamente di sì, poi mia mamma è andata a parlare con la prof e la prof detto che non la potevo più usare, dovevo provare a vedere senza calcolatrice. Con la calcolatrice avevo preso otto, senza sei e mezzo, e d'ora in poi me la fa usare tranquillamente (M11).

Strumenti come la calcolatrice, nella scuola Secondaria di Primo Grado, concessi solo ad alcuni, mentre ad altri, pur discalculici, non lo sono: l'insegnante che al posto della calcolatrice spiega gli algoritmi di calcolo durante la verifica:

Ho un piccolo problema [...] la mia prof non vuole che uso la calcolatrice però a un mio compagno la fa usare, e questo a me dà un po' fastidio [...] vuole che uso la tabella [...] spezzare il numero e poi cercarlo uno a uno, ma per me è troppo difficile, spreco troppo tempo [...] io la uso lo stesso se mi dice qualcosa le dico 'Prof io non ce la faccio con questo numero, o me lo fa lei o me lo faccio io con la calcolatrice'. Di solito poi me lo fai lei, e intanto me lo spiega- durante la verifica, non in altri momenti- ma tanto non ci capisco nulla, perciò è inutile (M7).

Un'insegnante, ritenuta bravissima, fa però percepire alla ragazza le difficoltà per la prima volta, ma non fa niente per intervenire. Talvolta il problema sono anche le diversità di trattamento che percepiscono come ingiuste e non rispettose delle proprie specificità di apprendimento:

Col cambio di maestra, ne è arrivata un'altra che era molto brava, da lì sono partite le mie difficoltà in matematica; è stato per me il disagio assoluto, non riuscivo a fare niente, anche la mia amica A. che era alla medie con me, la matematica proprio non riuscivamo ed eravamo nel gruppetto che ci davano i compiti in più [...] la maestra anche se era brava [...] spiegava bene [...] ma non cambiava molto la situazione [...] non ha mai aiutato in modo specifico [...] non è mai venuta a parlarmi di questo problema e io mai parlato con nessuno della situazione (M2).

c'era una maestra di matematica che diceva 'dai S. su...', prima mi incoraggiava [...] poi si arrabbiava (M8).

Si potrebbe pensare che le percezioni dei ragazzi di modalità e strategie, magari non intenzionali, creano confusione rispetto agli obiettivi reali degli insegnanti; d'altra parte si può anche riflettere come tali contraddizioni possano invece essere anche negli insegnanti, che non hanno chiari gli obiettivi e giustappongono strategie poco coerenti, senza un piano generale di intervento più specifico.

## **Difficoltà percepite in matematica**

I ragazzi evidenziano molte difficoltà specifiche in matematica, che collegano direttamente al DSA, molto diversificate però tra loro:

Subito credi che il DSA sia una cosa oggettiva, che tutti hanno la stessa cosa e che tu fai fatica lì come fa fatica l'altro dislessico, invece è una cosa che in realtà mi sono accorta che è sbagliatissima perché...ci sono difficoltà diverse: c'è il dislessico che fa fatica in

matematica, non riesce a capire i concetti, invece ci sono io che in matematica vado benissimo (S3).

La maggior parte dei ragazzi descrive il proprio modo di funzionare nella matematica, attribuendo maggior o minor difficoltà a processi mentali differenti. Le difficoltà, evidenziate da ragazzi di tutte le fasce di scolarità, riguardano lentezza, difficoltà nei piccoli calcoli e nella gestione dei grandi numeri, ma anche con le tabelline e le divisioni in colonna; evidenziano inoltre difficoltà negli aspetti di memoria, tra cui le tabelline e le formule:

Essere discalculici significa essere più lenti a fare i calcoli [...] la matematica all'inizio delle elementari era quasi indifferente, fino alla terza. Perché facevamo 1-2-3...per me c'era comunque la difficoltà ma di meno [...] le cose più complicate erano in matematica: tabelline e frazioni che non le ho mai imparate [...] tabelline erano la cosa più brutta di matematica, le altre cose te le puoi anche scordare tanto le riprendi alle medie, i problemi invece erano facilissimi (M8).

Sbagliavo nei calcoli e poi capivo che era sbagliato e correggevo; le tabelline le so quasi a memoria, però quella del 6 non la so, anche se so che 6 per 6 fa 36; e quindi dal 36 faccio o meno 6 o più 6; quella del 5 è facile, quella del 7 faccio come il sei, quella dell'8 come quella del sei, quella del 9 è facile (S2).

Si fa più fatica nei conti, anche nei problemi o a prendere le misure con il righello, tagli fuori lo zero e parti dall'uno e toglì un centimetro, come mi è successo nella prima tavola di tecnica che ho fatto, è venuta tutta un centimetro più piccola perché partivo da 1 e non da zero (M1).

Faccio fatica con numeri alti (S1).

Anche alle medie hanno sempre provato a farmi imparare 'ste divisioni ma io non ce l'ho mai fatta perché proprio la struttura di come si fa per me è complicata, ci sono troppi numeri. come struttura di scrittura è inadatta, io vedevo proprio i numeri che andavano da una parte e dall'altra parte, perché la struttura è a 90 gradi (SS2).

Quando stai facendo delle cose più di ragionamento e problemi, una volta a matematica e tutti i miei compagni che fiuuuum li avevano fatti tutti in un attimo e io intanto ero ancora indietro (E1).

La matematica alle medie era un tasto dolente (S5).

Il più e meno erano abbastanza facile farli, le divisioni o il 'per' era stato molto più difficile (M6).

A casa ci metto ore ore ore a fare matematica, perché mi piace e ci devo pensare. Infatti a casa faccio tutte le espressioni giuste, a casa visto che ho poco tempo e agisco di più e penso di meno mi vengono (S2).

Matematica mi ricordo che sono stata un anno sulle tabelline e non sono riuscita a impararle. Cioè alcune sì ma non tutte [...] e i tempi verbali, non so perché queste due cose sono stati i ricordi delle elementari che io ci ho impiegato tipo un'estate intera e poi alla fine non sono

riuscita a studiarle [...] Ora le so, ma non tutte tutte tutte però, per esempio quella dell'8 non la so tutta però il resto sì (M12).

Chi è discalculico non riesce a fare i calcoli, non riesci a fare i calcoli subito, ad occhio [...] devi fare tutta la tua moltiplicazione perché non ci arrivi [...] mentre un ragazzo normale riesce a fartelo veloce (SS1).

Lo sento con le cifre alte o molti numeri assieme (M7).

Gli altri compagni sanno fare, ad esempio, tutti i conti matematici perfettamente senza la calcolatrice (M5).

Nei calcoli i discalculici contano bene usando le dita, mentre gli altri fanno direttamente il conto finale, invece io quell'altro, quello che all'inizio era timido, sia io che lui ogni volta siamo la a contare, le tabelline le faccio sempre, tengo tipo metto su un dito uno, fai che era sette, la so, devo fare sette, quattordici, ventuno, poi faccio (E1).

I calcoli perché ci metto due ore a fare due per due perché sto lì mi concentro anche troppo e faccio tutto male (M12).

I calcoli con la calcolatrice però io fino all'anno scorso continuavo a chiedere alla gente quanto fa 2 per 3 oppure 3 per 3, perché per me è lo stesso calcolo, non riuscivo (SS2).

Il più e meno erano abbastanza facile farli [...] divisioni o il 'per' era stato molto più difficile" (M6)

Ricordare, le formule, e i calcoli, per me (M12).

Anche alle medie hanno sempre provato a farmi imparare ste divisioni ma io non ce l'ho mai fatta perché proprio la struttura di come si fa per me è complicata, ci sono troppi numeri. Come struttura di scrittura è inadatta [...] io vedevo proprio i numeri che andavano da una parte e dall'altra parte, perché la struttura è a 90 gradi (SS2).

Proprio la materia tutto quello che circonda quella materia. Ricordare, le formule, e i calcoli, per me. Però anche proprio il fatto che tu hai un problema di geometria e tu devi trovare una cosa quello è già difficile, perché tu non hai una cosa e la devi trovare. Però se hai la calcolatrice, le tavole con le formule, già sei molto più sicuro secondo me. Hai una verifica vai molto più tranquillo. I calcoli perché ci metto due ore a fare due per due perché sto lì mi concentro anche troppo e faccio tutto male. Le tavole, cioè le formule, io me le studio comunque solo che, a parte che sei più sicuro, poi ti aiuta perché magari se non ti ricordi qualcosa anche se l'hai studiate, ce l'hai e riesci. E poi per me anche se non la guardo la tavola, già ho il foglio così con la tavola delle formule già sono più sicura (M12).

Facevo fatica nelle operazioni in colonna alla lavagna, di quelle che devi fare 4000 piani, con la logica e usando le mani, perché ero alla lavagna e me le faceva usare, perciò poi è andata bene e mi ha dato un voto altissimo; se ero al posto, magari me la faceva fare a mente (S6).

Matematica faccio più fatica a fare dei piccoli calcoli (S7).

Fatico a farti il calcolo velocemente, se calcolo alla lavagna io non ce la faccio e devo prendere la calcolatrice (SS1).

Continuavo a chiedere alla gente quanto fa 2 per 3 oppure 3 per 3, perché per me è lo stesso calcolo, non riuscivo (SS2).

Ci sono diversi ragazzi che invece faticano nei problemi:



In matematica trovavo delle difficoltà, avevo 6, ricordo che i problemi erano il mio punto debole (S3).

La matematica alle elementari era comunque un problema, c'erano i problemi che non riuscivo a risolvere, nel calcolo andavo bene, nei problemi proprio non capivo i collegamenti, non capivo chi faceva quello, chi faceva l'altro; alle medie in prima è stato un po' difficile in matematica sempre, in geometria che era comunque una materia nuova anche lì mi perdevo nel problema (S3).

Si sente più alle elementari, perché all'asilo è tutto gioco [...] quando stai facendo delle cose più di ragionamento [...] problemi una volta a matematica e tutti i miei compagni che fiiuuuum li avevano fatti tutti in un attimo e io intanto ero ancora indietro (E1).

Fare i calcoli e ricordare le formule. Però anche proprio il fatto tu hai un problema di geometria tu devi trovare una cosa e quello è già difficile. Tu non hai una cosa e la devi trovare. E già questo è difficile secondo me (M12).

In matematica me la cavavo, io ero tra i più bravi ed ero felice, io nei primi tre minuti avevo capito il problema, sapevo risolverlo ma poi dicevo 'che operazioni devo fare?', mi mancava sempre il calcolo per farmi arrivare alla fine; le maestre mi dicevano 'ragionaci' ma io avevo già capito come si fa, mi manca un tassello (S6).

Nei problemi non capivo niente, anche adesso mia sorella non l'aiuto perché non riesco (M11).

Tra questi vengono rilevati alcuni elementi indicatori specifici:

La difficoltà di calcolo ma non di ragionamento un'operazione in colonna alla lavagna, poi mi ha dato un voto altissimo, ti quelle che devi fare 4000 piani, con la logica e usando le mani, perché ero alla lavagna e me le faceva usare, se ero al posto, e magari me la faceva fare a mente, io partivo...e se ora ci ripenso...si doveva capire (S6).

Matematica grazie a Dio si sono accorti perché io sono lì a lezione che non capisco (M9).

Anche la mamma non scrive in corsivo, ha poco senso dell'orientamento, fatica nei piccoli calcoli, fatica come me a fare  $4+5$  (S6).

Anche mia mamma pensa di essere discalculica, scrive male, però lei non ha la diagnosi, è un po' come me (M12).

Quando commette errori di calcolo in situazioni sociali tende a negare e insistere in maniera convinta per la sua proposta: quando questa poi venga smentita esplicita che dopotutto è dislessica. Sembra perciò essere rigida nel cercare di dare un'immagine di sé decisa che non riconosce l'errore, ma attribuisce eventualmente alla discalculia il problema. Per la spesa coinvolge le sue amiche per controllare il resto (M8).

Prima con mia madre facevamo il conto delle lezioni di equitazione e diceva: 'aspetta che ci penso. Non lo dire a nessuno però'. La gente pensa che siamo ignoranti (M8).

Col cambio di maestra è stato per me il disagio assoluto, non riuscivo a fare niente, anche la mia amica A. che era alle medie con me, la matematica proprio non riuscivamo ed eravamo nel gruppetto che ci davano i compiti in più (M2).

Quanto i ragazzi evidenziano sembra rimandare e allinearsi con quanto delineato dal documento di accordo AIRIPA-AID per la discalculia (2012), che individua alcuni sottotipi,

pur ancora non confermati dalla letteratura internazionale: un sottotipo a carico del 'senso del numero e della rappresentazione della quantità', che si lega al problema di gestire grandi numeri e rappresentarsi le frazioni (Wilson e Dehaene, 2007; Butterworth, Varma, Laurillard, 2011); un sottotipo deficit a carico della formazione e del recupero di fatti numerici e aritmetici (Fuchs, et al. 2010), che rimanda alla lentezza di calcolo, difficoltà con le tabelline; e infine un sottotipo 'deficit a carico delle procedure di calcolo' (Raghubar et al., 2009; Mammarella, Lucangeli, Cornoldi, 2010), cui possono riferirsi gli algoritmi di calcolo delle divisioni a due cifre. La divisione non è così netta e uno solo di questi aspetti non afferisce chiaramente alla discalculia, che viene individuata con test standardizzati. Colpisce però che la descrizione qualitativa di soggetti molto giovani citi, se non evidenzi numericamente, le stesse aree che vengono individuate da test che misurano i comportamenti di prestazione.

L'area del problem solving, non citata nel presente documento, costituisce spesso una difficoltà associata, sulle cui origini si ha ancora poca chiarezza.

Ma soprattutto evidenziano un atteggiamento e delle emozioni relative alla matematica (cfr. Lampugnani, 2017b):

Matematica e geometria l'ho sempre odiata e sempre la odierò però non è mai stata una scusa per non studiarla. Per la verifica la studio e prendo un buon voto. Io una volta alzo la mano in matematica, sugli insiemi, gli dico 'meno 5', e lei 'no, meno radice di 5' e io 'ahh' e tutta la classe in coro 'ahhh', e lei 'ma G. sei un maleducato' e sgrida me che c'è tutta la classe che lo fa (M9).

Se penso ai numeri mi viene la nausea e il mal di testa (M7).

Proprio la materia tutto quello che circonda quella materia. Ricordare, le formule, e i calcoli, per me. Però anche proprio il fatto che tu hai un problema di geometria e tu devi trovare una cosa quello è già difficile, perché tu non hai una cosa e la devi trovare. (M12).

La matematica mi piace anche se sono discalculica, la trovo razionale, bisogna saperla, ci devi ragionare. Il problema sono i numeri e imparare le moltiplicazioni, che non le so ancora (SS2).

## **Atteggiamento e strategie dei genitori**

Pochi ragazzi affrontano la tematica relativa al coinvolgimento dei genitori rispetto alla matematica. Chi la affronta, spesso evidenzia la difficoltà dei genitori da una parte di accettare la difficoltà in quest'area, dall'altra di capire come intervenire.

Per quasi nessun ragazzo (a parte una) le difficoltà in matematica hanno portato i genitori ad allertarsi nei confronti di un approfondimento, mentre il loro intervento in quest'area si è manifestato nel tempo come sollecito ripetuto nei confronti dell'impegno, stimolando alla ripetizione; oppure sono intervenuti interfacciandosi con gli insegnanti dopo la diagnosi:

Il papà quando non ci conoscevamo tanto bene si arrabbiava perché non sapevo bene le tabelline [...]ma io non ci potevo fare niente [...]se devo usare la calcolatrice o la tabella me la uso, anche se papà non è tanto d'accordo [...] lui è tipo un militare, quella cosa che dice deve essere fatta come vuole [...] compiti li facevo la domenica sera con la mamma [...] adesso ha capito discalculia [...] perché vede che faccio anche fatica (M7).

I genitori hanno speso un grande impegno e tempo per aiutarmi a memorizzare le tabelline (M8).

I miei genitori mi interrogavano tutti i giorni sulle tabelline e chiedevano di impegnarmi di più (M7).

Studiavamo le tabelline tutta l'estate e la mamma non capiva perché proprio non ci riuscivo (M12).

La mamma ha fatto delle lotte con la prof di matematica, non capiva che dovevo usare gli schemi, che avevo diritto alle verifiche semplificate, alle interrogazioni programmate che me lo dici una settimana prima non il giorno stesso (S1).

Col cambio di maestra è stato per me il disagio assoluto, non riuscivo a fare niente, anche la mia amica A. che era alle medie con me, la matematica proprio non riuscivamo [...] ma i miei genitori non se ne sono preoccupati (M2).

Mi ricordo un'estate, tutta l'estate, la mamma urlava 'le tabelliiiiiiiiine' e io le studiavo e non le imparavo, e lei lo vedeva (M12).

Sembra emergere perciò che, se in generale quasi sempre sono stati i genitori ad allertarsi per un problema di lettura o di fatica scolastica generalizzata, in caso di difficoltà specifica in matematica non vi sia stato un'allerta, né la ricerca di diagnosi, se non tardivamente, ma si sia lavorato sull'impegno del ragazzo ed eventualmente sul supporto dato dal genitore. Quattro ragazze del gruppo, discalculiche (con una lievissima dislessia che in passato hanno sempre percepito poco), sono state infatti individuate tardivamente tra la fine della quinta classe della Scuola Primaria (1) e la seconda classe di scuola Secondaria di Primo Grado (3).

## Strumenti e strategie dei ragazzi

### *Strategie*

Solo due ragazze parlano delle strategie che hanno trovato da sole e che applicano, molto sembra demandato agli strumenti:

Ho trovato varie tecniche [...] le mani [...] i calcoli a mente per le tabelline [...] ogni tanto uso la calcolatrice ma però su alcuni calcoli voglio provare a farli da sola (M6).

Praticamente è come se il nostro cervello fosse un palazzo con un piano, un secondo piano, un terzo piano e quindi alcune volte [...] facendo i calcoli, durante le verifiche, chiudevo gli occhi, mi facevo i calcoli nella mente poi li vedevo nel buio degli occhi [...] se sei in una verifica e sbagli, puoi cancellare. ma nella mente sei più veloce, secondo me [...] anche se fanno casino io sono concentrata sui compiti di matematica, alcune volte mi guardano anche strano quelli davanti a me perché vedono che sto facendo i calcoli. (S2).

Dipende dal tempo. se hai poco tempo agisci. nelle verifiche ci metto un po' di più ma agisco subito, invece a casa ci metto ore ore ore a fare matematica, perché mi piace e ci devo pensare. infatti a casa faccio tutte le espressioni giuste, a casa visto che ho poco tempo e agisco di più e penso di meno mi vengono." Sembra d'altra parte avere bisogno di pensare di più, avendo più tempo, come se questa dimensione del riflettere funziona maggiormente, piuttosto che l'agire (S2).

### *Strumenti utili*

È soprattutto la calcolatrice ad essere molto citata come strumento utile:

Se hai la calcolatrice e le tavole, con le formule già sei molto più sicuro secondo me. Hai una verifica vai molto più tranquillo. Le formule io me le studio comunque solo che, a parte che sei più sicuro, poi ti aiuta perché magari se non ti ricordi qualcosa anche se le hai studiate, ce l'hai quello lì, e riesci. E poi per me anche se non la guardo la tavola, già ho il foglio così con la tavola delle formule già sono più sicura (M12).

La calcolatrice è come l'aiutante del supereroe (S5).

Alle medie usiamo la Ritabella (M6).

### *Le reazioni dei compagni all'uso degli strumenti*

La calcolatrice è uno dei primi e più evidenti strumenti che vengono proposti a ragazzi con DSA e discalculici; evidenzia la differenziazione dei ragazzi e rischia di creare occasioni di derisione, di invidie e percezione di ingiustizia del trattamento da parte dei compagni:

I compagni che mi chiedono perché uso la calcolatrice [...] durante le interrogazioni (M11).

Negli anni passati è capitato che delle persone mi prendessero in giro o meglio non erano molto d'accordo sul fatto che io potessi usare gli schemi o calcolatrice (S7).

L'anno scorso il prof di matematica mi aveva detto che potevo usare la calcolatrice, lui me l'ha data e io la nascondevo per non farla vedere agli altri perché comunque poi ti vengono a chiedere 'perché l'hai usata?', non me la sentivo, non avevo il coraggio di dirlo perché ero abbastanza sicura che non avrebbero capito. Una compagna mi aveva chiesto perché, non mi ricordo che le ho detto ma non glielo avevo detto (M10).

### *Disclosure*

I ragazzi temono di dichiarare il proprio DSA e la discalculia. Emerge forte il legame tra la disclosure o la mancata disclosure e l'utilizzo di adeguate strategie, in particolare la calcolatrice, che vengono viste dai compagni come misure che differenziano ingiustamente perché favoriscono chi ha un DSA. Questo genera rabbia (S4) ed evitamento (SS1) nel ragazzo stesso:

Loro non sanno che io sono DSA, perché io non lo dico, perché comunque ho paura di dirlo perché prendo come esempio una mia compagna che è DSA, anzi non so bene cosa abbia, e quindi verifiche diverse e cose così, magari può usare la calcolatrice, io comunque sento i miei compagni che dicono 'sì però non è giusto, lei usa la calcolatrice, ha le verifiche così...' e tutte critiche. E io ho detto, se lo dico, poi essere giudicati...lei poi non è nel gruppo, secondo me fa pure un po' fatica (M10).

[La mia amica è] discalculica, [siamo andate] subito d'accordo e ormai ci capiamo al volo, siamo come sorelle [...] lei vuole essere uguale agli altri e perciò non usa la calcolatrice [...] però non ne parliamo e io non le ho detto niente (SS1).

I miei fratelli sapevano che ero dislessica, ma non sapevano se avessi la calcolatrice in matematica (S6).

Non farti pigliare per il c.... [...] se ti criticano, sei stupido perché devi usare la calcolatrice [...] tu digli 'embè io lo uso meglio il cervello [...] ragiono di più', mi sembra di ragionare di più rispetto agli altri [...] non è diverso dalla persona di fronte a lui [...] cosa che è facile per gli altri e per te è difficile e ti dicono 'eh tu non riesci a farla, ignorante!' [...] No, non devi farti dire questo! (S4).

Spiegare invece la propria discalculia, e le motivazioni per cui la calcolatrice non avvantaggia, secondo il ragazzo che all'inizio della scuola Secondaria di Secondo Grado ha deciso di spiegarlo ai compagni, sgombra invece il campo dalla sensazione di ingiustizia che i compagni sembrano provare:

Ho detto: sono discalculico, faccio fatica a fare dei piccoli conti a mente e infatti son autorizzato a usare la calcolatrice. Qualcuno mi ha chiesto cosa vuol dire e ho spiegato che ho dei problemi con la matematica, non riuscivo a fare determinate cose e han detto 'ok',

l'han presa abbastanza bene, lo sanno [...] se le persone sono al corrente di quello che è magari la prendono in un certo modo, capiscono che ha senso [...] uno che non sa niente dice 'eh quello lì usa la calcolatrice..., ci credo che poi è bravo in matematica', però se tu sai che uso la calcolatrice perché è discalculico e che la calcolatrice lo aiuta a essere alla pari con gli altri e non sopra gli altri (S7).

Anche in questo contesto, oltre che per il DSA in generale, perciò effettuare la disclosure si lega fortemente alla scelta del ragazzo stesso di usare gli strumenti o meno.

### *Aiuti*

I ragazzi parlano di una serie di persone che sono d'aiuto, soprattutto nell'affrontare i compiti, come gli amici o tutor compiti. Doposcuola, ripetizioni e parenti aiutano a fare i compiti:

Al dopo scuola mi fermo con questa maestra che lavora con i bambini dislessici, mi aiuta a fare degli schemi per le verifiche, scoprire nuovi metodi per la dislessia per leggere, per scrivere, per calcolare (M6).

Mi aiuta una ragazza in matematica (S1).

La mia nonna mi dà una mano in matematica quando non sono con papà (M7).

Vengono evidenziati anche momenti di collaborazione con i compagni e l'importanza di intervento di potenziamento strategico per la scoperta di strategie utili:

Durante il percorso con il centro di potenziamento ho scoperto una strategia che non avrei immaginato, cioè che è possibile e utile farsi schemi anche di matematica (M2).

Con questo mio compagno alle medie avevamo tutti e due problemi con la matematica, ci mettevamo vicini e usavamo insieme la calcolatrice o ci aiutavamo coi problemi e le espressioni (S4).

Se non mi veniva un problema di matematica lo chiedevo ad A. e poi lo facevamo insieme (S2).

### **Attribuzioni rispetto alla matematica**

Pur non essendo stato oggetto di indagine specifico, grazie a riflessioni di singoli ragazzi, si può ampliare il campo di esplorazione alle attribuzioni che hanno nei confronti della matematica.

### *Stima di sé e intelligenza rispetto alla matematica*

Per i ragazzi, essere più o meno bravi in matematica tende a rimandare o a coincidere con l'idea di intelligenza.

Alcuni hanno più intelligenza per la matematica (M5).

In italiano sono una capra, in matematica dipende dagli esercizi però per la matematica bisogna avere molta intelligenza (E2).

Mi reputo intelligente ad esempio nelle ore di matematica quando riesco a fare gli esercizi tipo 10 minuti prima degli altri, mi reputo molto intelligente nel senso che capisco subito i ragionamenti, è una cosa che mi sono accorta dalla terza media, prima in realtà mi reputavo un po' stupida, nel senso che ci mettevo un po' a cogliere i ragionamenti; infatti alle elementari quando non riuscivo a risolvere i problemi mi sentivo, non mi sentivo, mi sentivo un po' stupida rispetto agli altri, poi in realtà alle medie quelli che prendevano otto, li prendevano più bassi di me, alla fine ho iniziato a reputarmi intelligente [...] non mi reputo una persona intelligentissima (S3).

### *La matematica come disciplina*

La matematica viene ritenuta una disciplina complessa ma importante, qualcosa da affrontare *in ordine*, avendo la percezione che i buchi precedenti non consentono di progredire:

La matematica è una delle cose più importanti (M8).

In prima in un mese facevi solo le addizioni, invece in quinta fai le aree, perimetri, le divisioni a due cifre tutte queste cose [...] le cose che da comprendere sono più difficili (E1).

Devi avere una logica, a parte se tu non hai studiato ad esempio io che non ho studiato bene in prima e in seconda poi in terza è un incubo perché devi andare a studiare tutto...e quindi è una catena che tu devi sapere tutto, quindi devi sempre studiare (M12).

Io ho una mia amica, la mia compagna di banco che ha tutti 10, anche per lei la matematica è più difficile, non so perché, è complicata devi ragionare e se non hai una mente che ragiona matematicamente. tutto quello che circonda quella materia mi è più complicato di storia, scienze geografia, mi piacciono quelle materie che tu hai un testo e devi studiarlo (M12).

I ragazzi esprimono inoltre la loro fatica a comprenderne l'utilità:

Ma io toglierei qualcosa, secondo me matematica, che è secondo me la cosa più inutile sulla faccia della terra, anche se tutti dicono che è utile. Si va bene, "più meno per e diviso". Ma a che cosa servono le espressioni con le frazioni con le potenze. Spiegami a cosa serve. Non è che sono al supermercato, quanto serve di resto devo fare un'espressione. Io tiro fuori la calcolatrice e faccio il calcolo, se no lo faccio a mente (M4).

La matematica genera ansia:

Le Olimpiadi di matematica, che uno può partecipare o non partecipare, però solo il fatto di poter essere candidato mi dà ansia perché comunque so che non lo devo fare obbligatoriamente, guardo gli altri, per me son dei pazzi perché sono cose difficili (M1).

### *Voti e impegno*

Non riuscire nei calcoli o in matematica, prima della diagnosi di discalculia, rischia di essere confuso con la mancanza di impegno; la frustrazione che deriva da questa situazione genera a sua volta malessere, evitamento e mancanza di impegno:

All'inizio magari non sai neanche che lo sei perciò sembri che tu vai lì e sei solo svogliato, invece non è vero [...] tutti i maestri delle elementari, anche quelli che non c'entravano niente tipo di religione, dicevano 'eh non ha voglia di fare niente' ma non è vero [...] in matematica avevo 5 [...] non sapevo neanche che esistesse la discalculia, pensavo solo di non essere portata per la matematica. Tutti hanno delle difficoltà in qualche materia, io in matematica e basta. Poi visto che non mi piaceva pensavo chi se ne frega [...] quasi indifferente la matematica all'inizio [...] in 3-4-5 è diventata la roba più importante di tutta la pagella perché c'erano argomenti più difficili [...] prima pensi 'non è vero' [...] io mi impegnavo un sacco però non ottenevo risultati, lasci perdere perché pensi 'che cambia?' [...] all'inizio pensi di esserlo veramente, lo dici a tua mamma 'mamma non ho voglia di fare niente' (M8).

Per un discalculico fare calcoli rimane un obiettivo raggiungibile, ma con estrema fatica e stress emotivo:

Se vuoi raggiungere un obiettivo, non riesci mai ad arrivare alla fine, fai uno sforzo enorme e sei lento [...] se vuoi alla fine ci arrivi ma non molto. Sei una persona che quando prova a fare i calcoli le vengono i tic nervosi perciò è stressante (M8).

Anche l'attribuzione di riuscita sembra essere poco controllabile in base a capacità e impegno, portando risultati imprevedibili:

A volte in matematica pensi di aver fatto tutto giusto e invece poi prendi 6 (S2).

Matematica stranamente ora ci capisco qualcosa (M9).



## *Piacere e dovere /soddisfazione*

La matematica coinvolge fortemente la dimensione emotiva dei ragazzi, alcuni parlano spesso di emozioni *estreme*: nervosismo, evitamento, odio, reazioni fisiche (mi gira la testa, mi viene da vomitare), così come orgoglio e interesse:

Matematica e geometria l'ho sempre odiate e sempre le odierò, però non è mai stata una scusa per non studiarle. Per la verifica studio e prendo un buon voto, una volta alzo la mano in matematica, sugli insiemi, gli dico 'meno 5', e lei 'no, meno radice di 5' e io 'ah' e tutta la classe in coro 'ahm', e lei 'ma G. sei un maleducato' e sgrida me che c'è tutta la classe che lo fa (M9).

Io quando capisco una cosa, anche una cavolata, di matematica, sono molto fiero di me, perché finalmente ho capito una cosa (M4).

Mi viene un nervoso quando ci penso ai libri di matematica, mi gira la testa, mi viene da vomitare, che schifo. Secondo me c'è gente che gli fanno schifo i libri di matematica, gli fanno vomitare, mi viene voglia di alzarmi e correre (M8).

L'immagine di discalculia è quella di una persona tutta "storta, pelata e noiosa" con un cappio al collo, che vomita, in piedi in equilibrio su uno sgabello, a sua volta su una pila di libri retti dalla mano dell'insegnante. L'essere "storta significa che è una persona che sa solo determinate informazioni, è noiosa perché sa solo determinate informazioni, non vuole scoprire altre cose, è pelata perché le persone noiose mi sembrano senza acconciatura [...] vomita per lo sforzo che fa [...] sta in equilibrio perché è trattenuto da dei libri messi in obliquo perciò se cadono i libri di matematica muore [...]perché lo studio e il futuro è trattenuto dalla scuola e dai professori [...]professore sta tenendo se lui smette di credere che te hai la discalculia e sei svogliato, se pensa 'chi se ne frega, questo qua non capisce nulla' crolla i libri [...]Il professore che vede il vomito è considerato svogliatezza perciò magari dopo un po' che lui vomita il professore si stanca e molla tutto [...]Invece gli altri non sono né tenuti da un cappio né da uno sgabello. Normali, sui libri senza lo sgabello (M8).

Dipende dall'interesse che hai [...] io ce l'ho quasi per tutto [...] Sullo sport anche molto [...]mi dai un libro lo leggo, ma se è di matematica te lo tiro in testa [...]se è un libro di navi magari lo leggo [...] mi interessano le cose nuove perché poi dico alla gente le cose che so (M8).

Le cose più pratiche e la matematica non mi piacciono (M12).

La matematica mi piace anche se sono discalculica, la trovo razionale, bisogna saperla, ci devi ragionare, il problema sono i numeri, imparare le moltiplicazioni, che non le so ancora (SS2).

La matematica è un tasto dolente (S5).

Sto migliorando. Le materie, quella di cui mi sono innamorata è scienze umane, la cosa strana è matematica, che ora alle superiori mi piace tantissimo (S3).

Quando ho scoperto la discalculia ero felice, ma solo in quel momento, solo all'inizio perché pensavo 'ora se sbaglio non mi sgridano', così dovrebbero fare. Pensavo che avrebbe fatto capire che non ero stupida [...] pensavo che mi avrebbero apprezzato [...] e che potevo usare la calcolatrice [...] perché così tutti i maestri si sarebbero accorti che mi avevano trattato malissimo per tutto questo tempo [...] invece è funzionato alle elementari ma non alle medie [...] ora odio esserlo (M8).

Un elemento che incide su queste dimensioni emotive è il senso di autoefficacia, che va ad alimentare il senso di soddisfazione e fiducia nelle proprie possibilità, piuttosto che il senso di frustrazione:

Quando una volta eravamo in gruppo a fare delle espressioni e io avevo trovato l'errore dell'espressione e sono stata felice perché c'ho provato e ci sono riuscita mentre gli altri no [...] secondo me la mia compagna per farsi vedere l'ha fatta tutta di fretta l'espressione e poi fa "eh a me è venuto questo" e la prof. fa "no è sbagliata ricontrollala" e io in quel momento ci godevo perché tutti tipo quando lei sbaglia fanno "oh ha sbagliato" tipo così e quindi lei si intimidisce e praticamente quando gli ho trovato l'errore, è rimasta male (M11).

Il giorno della verifica c'erano otto esercizi, li ho fatti tutti poi nell'ottavo c'erano A e B e ho fatto solo A. Spero sia andata bene, non sono mai riuscita prima a fare tutti gli esercizi. Sono anche abbastanza soddisfatta, di solito alla fine delle verifiche quando commentiamo con le mie amiche crediamo che sia andata malissimo, invece stavolta sono soddisfatta (M10).

Sperimentare ripetutamente queste situazioni va a generare emozioni negative permanenti.

## Fattori di rischio e di protezione

I principali fattori “ambientali” emergenti come aiuto e facilitazione nel convivere con il DSA, nell’aver un buon andamento scolastico e nello sperimentare benessere personale, sono stati riassunti in tabella come “fattore facilitatore” o “fattore barriera”. Tali fattori sono più di uno per ogni ragazzo, pertanto la percentuale non deve essere letta in confronto agli altri fattori, ma come percentuale di presenza del fattore all’interno dell’intero gruppo dei partecipanti (Grafico 7 e 8).

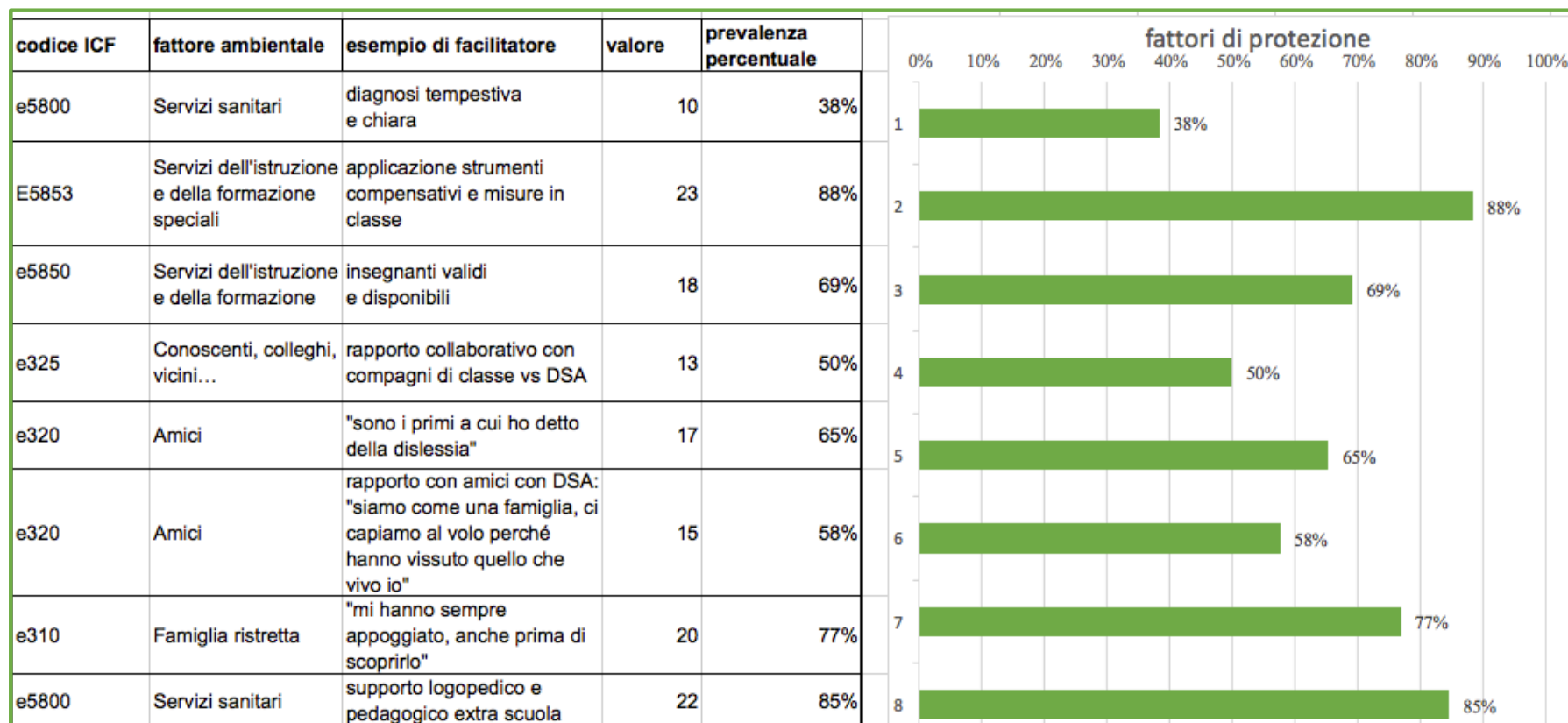


Grafico 7: Fattori ambientali che costituiscono un “facilitatore”, in base ai percorsi scolastici.

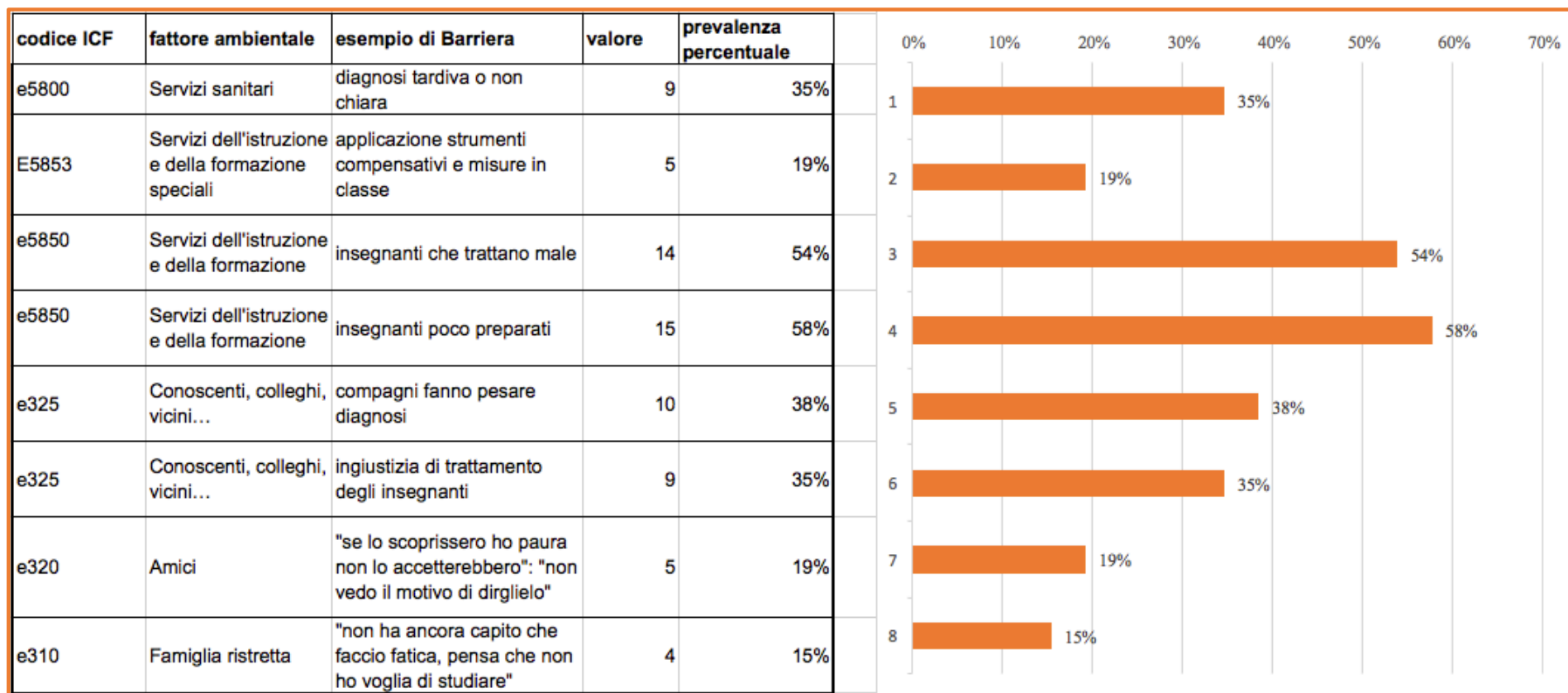


Grafico 8: Fattori ambientali che costituiscono una “barriera”, in base ai percorsi scolastici.

Si nota che alcuni ragazzi hanno messo in evidenza, indicando direttamente i fattori ritenuti di aiuto e di ostacolo, alcuni fattori peculiari che non avevano citato nell'intervista: in particolare, le prese in giro dei compagni come barriera, e il ruolo della famiglia e del supporto extra scolastico logopedico e pedagogico come facilitatori – peraltro già individuato da molti-.

Rispetto allo studio di Ruggerini e colleghi (2017b), si può notare come le percentuali di prevalenza siano molto più alte in numerosi fattori di protezione che i ragazzi sperimentano, mentre nei fattori di rischio si parla sempre di percentuali più contenute (sotto il 40%), a parte gli insegnanti poco preparati e che mal si relazionano coi ragazzi, che raggiungono quasi il 60%. Sembrano complessivamente ragazzi che si sentono molto seguiti e supportati dai vari fattori di contesto, a parte dagli insegnanti.

I fattori ambientali di prevalenza mostrano, in accordo con quanto emerso dallo studio di Ruggerini (2017b), che sono determinanti, tra i fattori con funzione di facilitatori, il ruolo di appoggio e sostegno della famiglia, nel far sentire il ragazzo compreso nelle sue fatiche e nell'attivarsi per aiuti concreti, come i compiti, per effettuare la diagnosi e per provvedere a supporti logopedici e pedagogici; è altresì fondamentale la relazione con gli insegnanti e la competenza degli stessi, in particolar modo i ragazzi rilevano importante ricevere, anche dagli insegnanti meno preparati, la concessione delle misure previste dalla legge 170 quali l'uso di calcolatrice, computer e mappe.

È fondamentale anche l'apporto degli amici al di fuori della scuola, e di amici e compagni con DSA, con i quali vi è una complicità e supporto reciproco superiore. Meno rilevante, anche se percentualmente alto, l'apporto e comprensione di amici e compagni di classe, spesso dopo ritrosie e incomprensioni iniziali causate dall'applicazione di misure relative al DSA.

Importanti, percentualmente e nella percezione qualitativa, anche l'intervento logopedico e pedagogico sia nei termini di relazione, comprensione e supporto ricevuto dall'operatore; sia in termini di strategie e supporti concreti, volti al miglioramento delle proprie competenze.

Circa un terzo dei ragazzi ha percepito di ricevere una diagnosi tempestiva, ossia di non aver sperimentato difficoltà insormontabili troppo a lungo.

I fattori che costituiscono barriere sono principalmente gli insegnanti poco accoglienti e poco preparati nei confronti del DSA: questo non sempre si traduce nella mancata applicazione delle misure, che vediamo in generale non costituire un problema. Infatti la competenza di insegnamento non viene valutata esclusivamente in base alla concessione di metodi compensativi-dispensativi, ma anche in base ad altri parametri, quali la gradualità del lavoro, fornire spiegazioni chiare, brevi e reiterate, l'incoraggiamento e il sostegno puntuale sulle singole difficoltà che ciascuno presenta, solo per fare degli esempi. Anche la paura nei confronti dei pari ha una rilevanza notevole, in particolare il non voler svelare il proprio DSA sia a scuola che nell'extra scuola; così come le lamentele dei compagni per la presunta ingiustizia dell'uso di strumenti da parte di chi ha una diagnosi di DSA. Per molti partecipanti questi due elementi impediscono, tra l'altro, di fruire di strumenti compensativi che sarebbero concessi; così come impediscono di sentirsi supportati dai pari, poiché si sentono soli e poco compresi di fronte al DSA. Sempre un terzo dei ragazzi, invece, ritiene di aver ricevuto diagnosi in tempi troppo tardivi e/o che la diagnosi non sia stata loro spiegata in maniera opportuna.

## Capitolo 6 Discussione dei risultati

Nell'analizzare e discutere i dati emergenti, dobbiamo ricordare ancora una volta il punto di vista da cui derivano i risultati che emergono, per capire come accostarlo ad analoghe o diverse condizioni. I partecipanti della ricerca sono tutti ragazzi per i quali il DSA è stato individuato tramite diagnosi, godono del supporto della famiglia, che si è attivata sia per la diagnosi stessa che per procurare un supporto logopedico/pedagogico extrascolastico. È perciò necessario contestualizzare i risultati di ricerca derivanti da questo specifico osservatorio, composto da adolescenti con almeno tre fattori di protezione attivi: famiglia, diagnosi precoce e trattamento di potenziamento attivo.

### ***Il DSA: una difficile sfida che si può scegliere di vincere***

Le metafore utilizzate dai ragazzi per rappresentare il DSA, oltre all'enorme pregnanza emotiva che ci offrono, vanno a porsi in parallelo ai vari temi delineatisi nelle interviste. Trattandosi però di due *canali* diversi di raccolta dati, questa correlazione sembra essere molto interessante: le metafore rinforzano i diversi temi evidenziati, ma poiché sono nate dichiaratamente come immagini o visualizzazioni, per loro stessa natura permettono di accedere a una dimensione emotiva più profonda soggiacente o implicita nell'espressione verbale e cognitiva.

Vi sono metafore che vedono il DSA come ostacolo da superare e come mancanza da completare, ma anche come una nuova configurazione da leggere non come mancante, ma semplicemente come *diversa*; vi sono metafore che guardano alle strategie e strumenti, usando i quali si supera il DSA; altre immagini si focalizzano sul tema delle scelte e della responsabilità; un ultimo gruppo di metafore si declina nella relazione con gli altri, sia esprimendo paura e distanza dagli altri, sia considerando gli altri come opportunità e aiuto nell'affrontare il DSA.

Le prospettive individuate dalle metafore rispecchiano le linee principali emergenti dal resto dell'analisi: la percezione del DSA è descritta in termini di difficoltà specifiche e mancanza, ma tale percezione è affiancata dalla presenza di specifiche strategie personali; l'altro grande tema è quello delle relazioni con gli altri, in particolare coi pari,

gli insegnanti e con genitori, dai quali ricevono anche supporto e aiuto, ma con i quali si ergono anche barriere e pregiudizi.

Contrariamente a quanto emerge dalla letteratura, da cui si evince che è preferibile dire “le persone che hanno un DSA” o “le persone con un DSA”, la maggior parte dei ragazzi intervistati nella presente ricerca preferiscono dire di *essere DSA o dislessici*, un *sentirsi DSA*, in termini di caratteristica connaturata alla persona, parte della propria identità. Questo è in contrasto con la letteratura di riferimento, dove si invita, invece, a usare il DSA come un attributo della persona, “avere il DSA”, in modo da tenerla distanziata dall’essere persona. Per questi ragazzi, invece, per molti dei quali è evidente un buon livello di accettazione e serenità rispetto al DSA, la dislessia fa parte di loro, mentre l’*avere il DSA* rimanda, linguisticamente e concettualmente, all’*avere una malattia*. Sembra perciò indicare una dimensione molto soggettiva della percezione e definizione di sé.

Questo ci richiama, come fanno i Disability studies, ad una riflessione relativa all’uso del linguaggio, che può creare micro-esclusione (cfr. D’Alessio, 2013), discriminazione, marginalizzazione secondo processi di stigmatizzazione (Goffman, 1963) che usano le etichettature, che confrontano con una *norma* ideale (Oliver, 2015), che influenzano profondamente il processo di costruzione dell’identità della persona con disabilità (Medeghini, 2013). Da una parte sembra di poter dire che vi è la necessità di cambiare il linguaggio, “ridenominare” (Medeghini, 2013), in base alla percezione di chi vive tale esperienza; dall’altra di capire che per ognuno ci sono parole e modi di dire che meglio rappresentano i propri vissuti: ci si chiede perciò se non possa essere importante offrire a chi vive questa condizione di *insegnarci* il linguaggio che più lo metta a proprio agio e descriva il proprio modo di sentirsi. Ci si può chiedere però anche quale interiorizzazione in un certo senso *stigmatizzante* i ragazzi abbiano e, di contro, come l’*essere* piuttosto che l’*avere* il DSA segnino differenze sostanziali, e non sono linguistiche, per chi non ha esperienza di DSA.

Viene sottolineato dai ragazzi intervistati stessi, infatti, che il DSA si caratterizza come un’esperienza estremamente soggettiva: i punti di forza e di debolezza, il “tipo di diagnosi”, più “lieve o più grave”, l’atteggiamento di fronte al DSA, il contesto in cui si vive, rendono dichiaratamente molto diverse le esperienze e il modo di interpretarlo. Ogni ragazzo intervistato evidenzia la complessità di comprendere e descrivere la propria



percezione, sottolineando che nessuno, tanto meno “chi non è dislessico”, può intuire o prevedere come è configurato il DSA di un'altra persona e come lo vive. La diversità sta perciò nei contesti, ma anche nei personali filtri interpretativi, in parte costruiti in base alle esperienze compiute (Bertolini e Caronia, 2015).

Anche i processi di pensiero vengono percepiti dai ragazzi intervistati come diversificati rispetto a chi non è DSA, rimandando, per analogia, a quanto evidenziato rispetto alla neurodiversità e all'autismo: i ragazzi evidenziano la peculiarità del proprio modo di pensare, di vedere, di lavorare e, in parte, relazionarsi; si tratta di stili cognitivi diversi, di modi di ragionare diversi che, se devono essere inquadrati in procedure attese e predefinite, sono percepiti come penalizzanti, in quanto non consentono di adeguarsi facilmente alle richieste *standard*, scolastiche e non. La valorizzazione perciò di stili cognitivi diversificati, di modi di ragionare divergenti, sembra poter incoraggiare processi di elaborazione complessi in tutti i ragazzi e valorizzare potenzialità cognitive che, altrimenti, rischiano di non realizzarsi per chi è portatore di una diversità come il DSA.

Emerge in maniera ricorrente, tra i ragazzi intervistati, il dilemma sull'essere o sentirsi diversi o differenti. Sentirsi diversi diventa il paradigma dell'essere DSA, almeno in una prima fase, prima della diagnosi, quando non si capisce; ma anche appena dopo, quando magari si iniziano a utilizzare strumenti che diversificano e fanno sentire diversi. Ci si sente diversi dagli altri, non abbastanza capaci, ma è anche lo sguardo altrui che fa sentire diversi: lo sguardo che non comprende, il movimento che esclude. Nonostante questi vissuti, alcuni affermano che la diversità non esiste di per sé, ma sono gli oggetti (la calcolatrice, le mappe), i luoghi (il centro di logopedia), i tempi necessari (più lunghi), l'impegno che li rendono, loro malgrado, diversi dagli altri. Ciò sollecita a riflettere, ancora una volta, come la diversità non sia data da DSA in sé, ma come le prassi, gli strumenti, le leggi da applicare, il Piano Didattico Personalizzato (Pdp), che i ragazzi hanno e gli altri non hanno, creino la discriminazione, e sia perciò necessario costantemente interrogarsi su come un aiuto, come la calcolatrice, non si trasformi in strumento che porta discriminazione e percezione di diversità, se non gestito in un contesto che rifletta sulla scena educativa che predispone (Palmieri, 2014).

Ma la diversità si sente soprattutto in ambito scolastico, perciò non si è diversi in tutto, e non ovunque: ci sono luoghi dove non ci si sente diversi, ci si sente *più uguali* agli altri...la palestra, la squadra, il coro dove si canta, gli amici del basket o del rugby.

La diversità fa paura, viene vista in negativo, ma alcuni si sentono migliori perchè diversi. Fino ad arrivare a precisare, da parte di alcuni, che non si tratta di *essere diversi* ma della presenza di alcune *differenze*: nel modo di pensare, nel trovarsi in difficoltà di fronte ad alcune richieste scolastiche, ma questo non porta ad essere diversi dagli altri.

E infine si richiama una comune dimensione di umana emotività, che rende uguali agli altri: “Siamo diversi per il nostro modo di pensare, però siamo uguali nel nostro modo di essere emotivamente (M4)”. Sembra perciò realizzarsi la dimensione di uguaglianza, che comprende le differenze, attraverso un riconoscimento reciproco di profonda umanità e possibilità di comprensione.

Alcuni ragazzi vivono il DSA, almeno in alcuni momenti di insofferenza, in termini di *condanna* (“perché è capitato proprio a me?”) e mancanza di scelta per la propria condizione, che sembra rimandare ai vissuti collegati a un modello *medico*, in cui “lo sguardo è concentrato sull’individuo e l’idea che ne scaturisce di disabilità come terribile evento capitato a un soggetto sfortunato” (Oliver, cit. in D’Alessio, 2013, 98) ; tuttavia molti altri ragazzi affrontano questa stessa tematica in termini di una possibilità che li mette di fronte alla responsabilità di scegliere, di impegnarsi, di essere più consapevoli di sé per poter affrontare le difficoltà, per quanto superiori agli altri, che si incontrano e superarle.

Quello che si può notare è che molti percepiscono difficoltà e caratteristiche comuni nei processi di lettura, scrittura, organizzazione, memoria e comprensione, a prescindere dalla diagnosi che viene loro attribuita. Anche ragazzi senza certificazione di disturbo del linguaggio parlano della fatica di esprimersi e comprendere, così come anche ragazzi con discalculia evidenziano la fatica mnemonica nello studio di qualsiasi disciplina. Si comprende come la netta distinzione tra le varie ‘dis’, come le chiamano i ragazzi, abbia poco senso sia in termini di descrizione delle difficoltà, sia in termini di supporti utili. Questo si allinea a quanto emerge sempre più in letteratura (CC-2007; PAARC, 2011; DSMV, APA, 2013), ossia che parlare di disturbi *separati* a carico di lettura, scrittura e calcolo non ha significato, perché ciò che emerge è un quadro complessivo in cui la

percezione delle fatiche è soggettiva e, probabilmente, legata a una serie di aspetti educativi, contestuali, strategici. Inoltre, se si tratta di disturbi del neurosviluppo, i confini tra l'uno e l'altro disturbo non sono così netti e soprattutto il disturbo si distribuisce in un continuum unico tra normalità e patologia. Si può ipotizzare che la netta divisione diagnostica e la definizione dicotomica tra DSA e non DSA, presente nelle attuali diagnosi, rischi di influenzare insegnanti che non siano adeguatamente formati e si irrigidiscano: così per gli studenti discalcolici essi utilizzano solo accorgimenti in ambito matematico relativi al calcolo, e non consentono supporti alla memoria trasversali per le varie discipline; da un ragazzo con disgrafia si aspettano che legga correntemente grosse quantità di testo, non essendo dichiaratamente dislessico, senza tenere conto della affaticabilità che può presentare e dei suoi tempi di elaborazione.

Le difficoltà specifiche evidenziate dai ragazzi intervistati sono relative alla lettura, ma soprattutto alla comprensione del testo e all'ascolto; alla scrittura e al calcolo, ad alcuni aspetti visuoperceptivi, ma anche di memoria, espressione linguistica, difficoltà attentive, affaticabilità e tempi di studio. Si nota perciò come non si tratti di difficoltà circoscritte e specifiche relative solo a lettura e scrittura, ma come siano molto variegata e soggettive. Alcune descrizioni e percezioni dei ragazzi vanno a ricalcare le principali aree di difficoltà individuate in area clinica, che vengono attribuite non tanto a una delle quattro "dis" ma al DSA in generale. Chiaramente, pur con differenze soggettive, dalla descrizione dei ragazzi appare che gli aspetti strumentali, che sono poi quelli superabili con riabilitazione e strumenti, non sono quelli che influenzano maggiormente la loro vita da studenti e quotidiana: invece la fatica nel comprendere testi e processi, ma anche nella pianificazione di processi e attività e memorizzazione, hanno maggiori implicazioni sia a livello scolastico che sociale.

Solo pochi ragazzi evidenziano la ricaduta del DSA in aree della vita quotidiana: nella lettura dei cartelli stradali, nel tempo libero, nei giochi in cui vi sia da leggere, nella comprensione delle spiegazioni ai musei, nella consultazione di orari dei treni, in particolare rispetto alla fatica nella lettura. L'altra barriera a livello sociale, nell'esperienza dei ragazzi, è costituita dalla matematica, soprattutto per la scarsa autonomia e consapevolezza nella gestione del denaro, che molti avvertono. Anche la memoria di lavoro incide notevolmente nello sport e nella vita sociale. Ciò significa che

anche in ambito sociale, e non esclusivamente scolastico, è necessario domandarsi come rendere più *accessibile*, in senso lato, la lettura, perché anche l'orientamento (strade, mezzi di trasporto), oltre che l'accesso alla cultura (musei), divengano garantiti per tutti, mentre potrebbero sostenere più adeguatamente i giovani in crescita nelle attività quotidiana. Al tempo stesso, le abilità di comprensione sia scritta che orale, ben evidenziate dai ragazzi come difficoltose, sono il tema emergente anche in letteratura; trasversali a molti profili di DSA, si rilevano presenti tali difficoltà in circa il 20% di studenti italiani con scarsa comprensione del testo e con difficoltà di accedere ai livelli base di alfabetizzazione. Le difficoltà percepite vengono accresciute dalla dimensione di imprevedibilità che si vive a scuola: interrogazioni non programmate davanti alla classe sono di quanto più sfidante sembra esserci, amplificando l'ansia; al contrario un contesto che tenga conto di questo fattore, consentendo un piccolo gruppo di interrogazione e l'uso di mediatori a supporto, potrebbe favorire l'espressione di competenze simili a quelle richieste in un'interrogazione

Nonostante queste difficoltà, anche trasversali a diversi ambiti, il DSA non viene confuso, dai ragazzi, con la mancanza di intelligenza: ritengono di poter arrivare ad essere alla pari o superiori agli altri compagni, nel momento in cui sono a conoscenza e consapevoli del DSA. Anzi l'esperienza di tale condizione di DSA sembra poter costituire, almeno per alcuni, un'occasione di maggior consapevolezza di sé e dei propri processi cognitivi, e in generale porta la maggior parte di loro ad avere una attribuzione incrementale dell'intelligenza. Chiaramente tale visione dell'intelligenza non può essere generalizzata a tutte le situazioni, ma può invitarci a riflettere: coloro che hanno tale rappresentazione della propria intelligenza sono tutti ragazzi che hanno, oltre a una diagnosi, una buona consapevolezza del proprio DSA e che hanno compiuto percorsi di potenziamento e sostegno rispetto alla gestione del DSA. Può perciò essere ipotizzato che tali fattori, l'individuazione e il lavoro di potenziamento, si colleghino a una visione incrementale e positiva delle proprie potenzialità e della propria intelligenza, a loro volta fattori di protezione e benessere per la crescita della persona.

I ragazzi restituiscono una visione di attenuazione progressiva del DSA nel tempo, pur senza sparire del tutto: questo avviene se gli aiuti forniti sono adeguati, se si sentono accolti, se sono sereni perché gli amici e compagni sono a conoscenza della loro

condizione (“è come se il DSA passasse, non ci fosse più”). Ciò sembra confermare la possibilità che le barriere possano trasformarsi, abbassarsi, grazie alle facilitazioni sperimentate nei diversi contesti, di vita e scolastici. Si pensi all’esempio apportato da una ragazza, con un alto grado di barriera rispetto al testo scritto, che riferisce che in un contesto come quello dell’apprendimento dell’inglese durante una vacanza studio all’estero, in un ambiente *accogliente* e attento, si è sentita meno dislessica che in Italia/a scuola. Quando sperimentano fattori di facilitazione, col tempo i ragazzi sembrano riscoprire la motivazione e la voglia di riuscire, anche nell’ambito scolastico. Si sentono alla pari degli altri compagni, capiscono di poter apprendere e riuscire ad esprimere le proprie potenzialità con una sicurezza e una serenità che, precedentemente, non avevano mai sperimentato: questo diviene una faticosa conquista.

Sempre guardando a come attivare un processo di attenzione al linguaggio (Medeghini, 2013) si suggerisce di comprendere come chiamare le caratteristiche che necessitano di ricevere strategie e supporti: invece che difficoltà e problemi, chiamarle “sfide” che, in linea con la metafora dei “supereroi” o dei “piloti da corsa”, suggeriscono forse la possibilità di affrontare le inevitabili difficoltà, proiettandosi però sulla dimensione della possibilità. Questa possibilità di riuscire è ciò che i ragazzi intervistati intendono sottolineare, ad esempio, ad ogni ragazzo che abbia ricevuto da poco la notizia di “essere” (o “avere”) un DSA, la parola sfida può forse veicolarla. Ma potrebbe trattarsi anche di altre parole, trovate, condivise con i ragazzi stessi per evitare di creare nuovamente “sovrastutture” linguistiche non rispondenti ai vissuti di ciascuno.

Cercando di rispettare perciò la visione data da questi ragazzi attraverso le loro metafore, percezioni, possibilità, responsabilità e scelte nell’affrontare il DSA, si intende porre la questione, terminologica ma concettuale: se il DSA è una caratteristica, se gli ostacoli possono essere strategicamente superati, anche grazie all’aiuto del contesto circostante, perché non cessare di chiamarle difficoltà, o problemi? E non chiamarle, ad esempio, ostacoli, perché possono superati; “sfide”, come suggerito da molta letteratura internazionale (“challenges”), che possono essere vinte? O chiedere ai protagonisti stessi, i ragazzi con DSA, di volta in volta che nome dare a tali ostacoli.

## ***La diagnosi come punto di svolta***

In linea con quanto emerge nella letteratura internazionale, il tema della scoperta del DSA, per i soggetti intervistati, è cruciale. Emerge la sofferenza dei ragazzi per anni di misconoscimento, di colpevolizzazione, di difficoltà non supportate che, a partire dal primo anno di scuola primaria, o anche in precedenza, hanno spesso vissuto prima di “scoprire di essere DSA”. I partecipanti riportano alcuni sintomi che denunciano, a seguito di un DSA non riconosciuto o non adeguatamente supportato, malesseri psicosomatici importanti o atteggiamenti depressivi o di forte ansia nei confronti della scuola.

Gli indicatori di rischio evidenziati e percepiti dai ragazzi come segnali precoci di DSA non sono esclusivamente relativi a lettura, scrittura e calcolo, ma sono costituiti anche da disorientamento spaziale, lentezza nello svolgimento delle attività scolastiche e nei compiti di memoria, come tabelline e poesie. Inoltre, i ragazzi ben evidenziano che sono la fatica e gli insuccessi ripetuti che li portano a diminuire l’impegno scolastico, mentre spesso gli insegnanti individuano nello scarso impegno i motivi dell’insuccesso scolastico. Il circolo vizioso tra accuse e diminuzione dell’impegno, individuato dai ragazzi della presente ricerca, è lo stesso evidenziato anche in letteratura (Wigfield, Eccles, 2000; Bandura 1997), mentre sembrano esserne meno consapevoli insegnanti e genitori: si potrebbe ipotizzare che il sintomo di *svogliatezza*, rilevato da insegnanti e genitori, potrebbe divenire uno dei principali segnali indicatori per evincere il rischio di un DSA non riconosciuto.

Gli insegnanti, secondo le interviste effettuate, non individuano il “rischio di DSA” né sono in grado di indirizzare ragazzo e famiglia verso un accertamento diagnostico. A parte due casi diagnosticati nel 2006 e alcuni tra il 2010 e 2011, tutti questi ragazzi erano stati certificati ben dopo l’entrata in vigore della normativa L170/2010 e relative linee guida, e dopo anni di formazione e sensibilizzazione degli insegnanti: nonostante questo, accade ancora che i ragazzi debbano vivere l’esperienza di essere colpevolizzati e demotivarsi.

La mancata individuazione del DSA va perciò a costituire uno dei fattori di rischio importanti, sia secondo la presente ricerca sia secondo i dati epidemiologici (cfr. capitolo 1): questo sollecita la riflessione rispetto agli esiti scolastici e personali per tutti quei

ragazzi che non vengono individuati né dai genitori né dalla scuola, che, come spiegato chiaramente dagli adolescenti intervistati, possono incontrare precoce insuccesso scolastico, sviluppare demotivazione e, come conseguenza, investire scarso impegno rispetto all'ambito dell'apprendimento.

Ciò porta a chiedersi come si possa divenire più attenti e allertati di fronte agli *indicatori di rischio*, probabilmente a partire dalla scuola, coinvolgendo diversamente gli insegnanti, ma anche pediatri e altri professionisti, ossia tutti coloro che, secondo specifiche aree di competenza, vengono a contatto con il bambino e con i genitori in età infantile e della prima scolarizzazione. In ambito scolastico bisogna capire come poter eventualmente promuovere processi e/o iniziative di formazione, sensibilizzazione, screening per l'individuazione precoce del *rischio DSA*, magari tramite percorsi di ricerca-formazione, che valorizzino le competenze degli insegnanti, li guidino ad approfondire e costruire percorsi di precoce allerta sui segnali indicatori e interventi mirati di potenziamento non come riproduzione di modelli *calati dall'alto* dai professionisti sanitari, ma come possibilità di intervento co-costruite in collaborazione con figure pedagogiche, psicologiche e logopediche, in modo che tali processi siano *situati*, attivino processi circolari e di coinvolgimento inclusivo di quanti implicati nel processo educativo scolastico, pur rimanendo scientificamente validi (Lampugnani, Stella e Caiazzo, 2006; Bollini et.al, 2013).

Come emerge dalle interviste e dalla letteratura, sono in generale i genitori che si attivano, reperiscono informazioni, appaiono più sensibili, tanto da riuscire ad arrivare ad accedere all'iter diagnostico per i propri figli. La sensibilizzazione di base riguardante la dislessia operata dal mondo dell'associazionismo rende più semplice, ad oggi, per i genitori reperire informazioni anche in rete, o tramite servizi informativi attivati per lo più da associazioni di genitori. È una sensibilizzazione fondamentale da continuare a proporre ai genitori anche rispetto agli indicatori precoci di rischio e fin dalla fase della scuola dell'infanzia. Questo fa pensare come un importante contributo nella prevenzione del disagio per la mancata individuazione del DSA a scuola possa essere dato offrendo la possibilità per i genitori di accedere, anche all'interno della scuola e a livello sociale, a servizi di informazione e consulenza rispetto a elementi di criticità relativi all'andamento scolastico dei ragazzi.

Si rileva inoltre un elemento di ambiguità e di complessità: l'insistenza sull'individuazione precoce del DSA, se non accompagnata da una lettura complessa della situazione del bambino nell'ambiente scuola (tenendo sempre presente che il comportamento ha un significato comunicativo relativamente all'esperienza vissuta), può anche andare nella direzione di una semplificazione *medicalizzante*: il bambino non legge bene, quindi è dislessico, e la scuola delega all'esperto. Invece, se si tiene presente l'ICF, ma anche gli apporti dei Disability Studies, si attiva una visione per cui non si sottrae l'ambiente alle sue *responsabilità* e se ne colgono caratteristiche e stimoli. Questo può essere d'aiuto per non dare adito a percorsi diagnostici superficiali e devianti.

I ragazzi intervistati ritengono comunque che la diagnosi rappresenti un momento di svolta fondamentale: spesso è la mamma che accompagna il bambino alla valutazione diagnostica e questo viene sentito come un momento di attenzione e vicinanza; la diagnosi fornisce una risposta che sposta il motivo delle proprie difficoltà dal proprio impegno e capacità (carenti) al DSA. Ma il momento della diagnosi, nello studio condotto, è anche un momento particolarmente critico, perché tale è la restituzione della diagnosi. Solo di rado e in tempi molto ristretti il diagnosta sembra comunicare in prima persona al ragazzo il significato della diagnosi di DSA e le prospettive di sviluppo, mentre in tutti gli altri casi tale compito è stato demandato ai genitori. Molti ragazzi affermano di non aver compreso cosa fosse il DSA ma di averlo capito progressivamente, mentre altri hanno espresso reazioni di paura e di chiusura di fronte a questa notizia, ricevuta dai genitori. Alcuni degli stessi adolescenti consigliano quindi che sia il diagnosta, o comunque uno specialista del settore, ad occuparsi dell'accompagnamento ai ragazzi, nelle fasi immediatamente successive alla diagnosi, sia verso una più corretta rappresentazione e conoscenza del DSA, sia rispetto alla dimensione emotiva, prospettando a bambini e ragazzi anche le possibili modalità per affrontarlo. Tale vissuto e interpretazione appaiono effettivamente plausibili: come emerge in letteratura, ad esempio dall'analisi degli stili di attaccamento (Ruggerini, op. cit.) e dalle ricerche qualitative sull'esperienza e i vissuti dei genitori (cfr. capitolo 2), i genitori per primi si trovano a capire e rielaborare, anche emotivamente, la dislessia del figlio, necessitano di tempo per capire le prospettive ed elaborare un piccolo o grande "lutto", o delusione, rispetto alle aspettative. Probabilmente, anche nel caso dei genitori potrebbe essere utile una dimensione di accompagnamento pedagogico nel rielaborare la *scoperta*



del DSA, la propria delusione, la fatica, le responsabilità e, probabilmente, l'inadeguatezza che sentono nel seguire i figli in questo percorso.

Rispetto al contenuto da comunicare, in merito a una prima spiegazione a bambini e ragazzi del DSA, i partecipanti intervistati ritengono che sia fondamentale la rassicurazione rispetto alle capacità del ragazzo, il fatto di parlare della neurodiversità che caratterizza il disturbo, che dunque non è sintomo di scarsa intelligenza e non impedisce di avere successo nell'apprendimento; inoltre per i ragazzi è fondamentale far sapere che non si è gli unici ad essere dislessici, e che vi sono una serie di strumenti e strategie utili per affrontare e superare il DSA. Ritengono che essere chiari e responsabilizzare il bambino, per quanto piccolo, possa aiutarlo ad affrontare il DSA in maniera attiva e positiva, sentendosi coinvolto in prima persona. Queste osservazioni e proposte evidenziano come la trasparenza, la chiarezza, una certa precisione rispetto al quadro interpretativo del DSA, come tracciato nel capitolo 1, sia fondamentale per rassicurarli; sottolineano anche come una dimensione di conforto e speranza derivi dalla presentazione di possibili facilitazioni per affrontare le sfide che devono affrontare e dal coinvolgimento in prima persona del ragazzo nel farlo.

L'elaborazione della diagnosi, sia dal punto di vista affettivo che cognitivo, è infatti un momento complesso per i ragazzi, pur rappresentando per tutti la chiave di volta, il momento in cui essi e le loro famiglie ricevono una risposta alle difficoltà incontrate: "The time of diagnosis is crucial: it is the moment in which one's shadow area is objectified and named" (Arcangeli, Emili, Sannipoli, 2017)<sup>23</sup>. Ricevere la diagnosi di DSA apre la strada alla possibilità di usare strumenti e accorgimenti scolastici diversi, si riaccende la speranza che qualcosa possa cambiare, pur con il rimpianto che non sia accaduto prima. Viene evidenziato dai ragazzi che la mancata disponibilità di spiegazioni chiare e l'essere sopraffatti da emozioni negative non gestite li portano a comprendere ancora meno cosa accade loro e vivere con grande fatica i primi giorni e mesi dopo la diagnosi, suscitando in alcuni di loro chiusura rispetto agli altri. Ciò significa perciò che ciò che viene detto e fatto, così come chi ruota intorno all'evento della diagnosi, sono

---

<sup>23</sup> Il momento della diagnosi è cruciale: è il momento in cui l'ombra di ognuno viene oggettivata e nominata (Arcangeli, Emili, Sannipoli, 2017).

elementi fondamentali non solo in termini tecnici, ma nella relazione con i ragazzi che attendono una risposta, che spesso non sono in grado di elaborare in autonomia o di ricevere con la mediazione della famiglia.

La questione relativa alle modalità e alle figure che certificano il DSA e danno, o meno, una restituzione ai ragazzi della situazione, se e come tale messaggio giunga e venga rielaborato dai ragazzi, sembra perciò una questione interessante da porre al mondo sanitario. Così come sembra importante capire quali prospettive di confronto pedagogico possano essere aperte e co-costruite in questa direzione tra il mondo della clinica e il mondo dell'esperienza e dei vissuti del ragazzo, che necessitano di accoglienza, di supporto e di chiarezza in questo delicato momento.

In questo contesto, logopedia e potenziamento psico-pedagogico costituiscono già, secondo l'esperienza dei ragazzi, luoghi di confronto in cui si sentono sostenuti in un momento di grande disorientamento. Inoltre, in tali contesti, essi si scoprono capaci e motivati a *fare* e percepiscono di acquisire nuove *tecniche* (ad esempio, per leggere meglio, per studiare meglio), una volta che le proposte di apprendimento sono specifiche, graduate e strutturate secondo modalità adeguate. Tali esperienze di apprendimento consentono ai ragazzi di comprendere il DSA per *differenza*, una volta che lo vivano in un ambiente compensato. Inoltre logopedia e/o potenziamento fanno loro comprendere che hanno delle potenzialità; diminuisce, quindi, la loro paura di sbagliare e aumenta la capacità di mettersi in gioco in maniera flessibile; inoltre, grazie a tutto ciò, essi divengono gradualmente più autonomi dai genitori, emancipandosi da una situazione di dipendenza cognitiva e affettiva che, come si vede riguardo il sostegno ricevuto dai genitori nei compiti, è peculiare in molte situazioni di DSA. L'intervento di potenziamento o i gruppi di supporto e confronto con i pari con DSA, cui i ragazzi fanno riferimento, diventano l'occasione per lavorare e confrontarsi con altri compagni con DSA: questo fa loro comprendere meglio la dislessia stessa, li fa sentire, almeno in una prima fase dopo la comunicazione della diagnosi, più sicuri e compresi. In questo contesto, infatti, si sentono *protetti* e pensano di non dover sperimentare le frustrazioni derivate dal confronto con gli altri, come accade in contesti per loro meno *accessibili*; inoltre queste occasioni consentono uno scambio di esperienze alla pari, con altri ragazzi che vivono una condizione simile alla loro, e con i quali percepiscono una dimensione di affinità e

comprensione profonda e reciproca. Tale *bisogno* e sostegno rispetto ai gruppi di supporto tra pari è confermato anche in letteratura (Rosetti & Henderson, 2013; Shaw & Anderson, 2018; Morris and Turnbull, 2006).

Tra i ragazzi intervistati, c'è anche una voce che segnala che la frequenza e le attività di logopedia e potenziamento costituiscono una differenziazione con i compagni non dislessici: tale considerazione, isolata in questo studio, deve però essere tenuta presente per comprendere come gli adolescenti percepiscano un elemento di diversificazione e discriminazione il *dover* frequentare luoghi e figure professionali differenti rispetto ai compagni non dislessici. Tale affermazione sembra andare nella direzione indicata dai Disability studies, dove le strutture di intervento stesso che vengono create contribuiscono a creare barriere ed esclusione, in quanto parte di un sistema *medico-individuale* per non lavora per includere.

### ***Ognuno a suo modo<sup>24</sup>: le strategie dei ragazzi***

Secondo i ragazzi intervistati, l'incidenza degli aspetti disturbanti del DSA può risultare molto ridimensionata sia dall'uso strategico di modi di lavorare personali, che compensino e supportino gli elementi di barriera sperimentati nei confronti di lettura, scrittura, memoria, sia da un atteggiamento del ragazzo stesso fatto di scelte, di impegno, di proattività nei confronti dell'apprendimento e delle relazioni con gli altri. In queste situazioni non solo il *disturbo* sembra molto ridimensionato, ma i ragazzi sembrano riscoprire le proprie potenzialità di autorealizzazione. Tale visione viene espressa anche in numerose metafore, che fanno riferimento alla fatica ma anche alla consapevolezza e l'impegno nell'uso di strategie adeguate, che consentono loro di

---

<sup>24</sup> Ho scelto di utilizzare questo titolo facendo anche riferimento al progetto "Ognuno a suo modo, sulla stessa rotta", svolto in collaborazione con il collega Davide Ferrazzi per Talenti fra le nuvole ONLUS, assieme a Tender to Nave Italia. E' un progetto che si svolge a bordo di Nave Italia, brigantino della Marina Militare e coinvolge adolescenti con DSA (alcuni dei partecipanti avevano fatto parte del progetto) proprio per usare la "scuola di mare" e la navigazione come metafore ed esperienze per conoscersi, collaborare e scoprire le proprie strategie, in mare come nella vita, per "affrontare le tempeste scolastiche" <http://www.federvela.it/news/i-ragazzi-di-talenti-fra-le-nuvole-bordo-di-nave-italia>

lavorare al pari degli altri, o eventualmente anche di poterli superare (cfr. le metafore del “supereroe” e del “pilota strategico”).

Nelle narrazioni degli intervistati, l’uso di strumenti visibili, di differenziazioni e di semplificazioni in classe rimanda strettamente al tema della comunicazione del DSA nel contesto scuola, o *disclosure*: la mancata condivisione del DSA, unita all’adozione degli strumenti compensativi, rischia infatti di creare conflitti con i compagni e di generare senso di esclusione da parte del ragazzo. Si comprende allora come sia importante il ruolo di mediazione dell’insegnante nell’intervenire in positivo nell’ascolto e nell’apertura comunicativa, nel favorire relazioni positive tra il ragazzo e i compagni, mediando in classe questo dialogo relativo al DSA, unica premessa che sembra essere in grado di garantire una serena accettazione delle misure utili.

Nelle interviste assistiamo ad alcune situazioni nelle quali i ragazzi intervistati sono desiderosi di comunicare il proprio DSA a scuola, con o senza la mediazione degli insegnanti, magari nei primi giorni di scuola spesso di un nuovo grado di scolarità: si osserva come l’esperienza di questa comunicazione sgombri il campo da dubbi, paure, lamentele dei compagni, che eventualmente invece sono interessati, fanno domande e ascoltano, comprendendo così il DSA. Questa *disclosure* sembra avvenire quando il ragazzo ha una sufficiente consapevolezza e accettazione del proprio DSA e, magari guidato da professionisti specifici o genitori, propone a un docente di cui si fidi di aiutarlo a parlarne; oppure è il ragazzo stesso a cogliere l’occasione per parlarne (ad esempio, presentandosi alla classe nei primi giorni), piuttosto che accogliere e partecipare alla spiegazione di un docente alla classe circa il DSA.

L’uso di strumenti e strategie consone alla loro specifica caratteristiche si collega altresì alla dimensione inclusiva del loro utilizzo: apprendere in un contesto dove si fanno esperienze, si manipola, si progetta in gruppo sembra essere più efficace per l’apprendimento dei ragazzi con DSA. L’uso di tecnologie, schemi e immagini o video costituiscono mediatori dell’apprendimento fondamentali per il DSA, ma possono essere mediatori di conoscenza per tutti gli studenti in una scuola dove spesso la dimensione verbale (orale e scritta) appiattisce l’uso di mediatori e irrigidisce i processi in percorsi di tipo trasmissivo, invece che co-costruttivo (Damiano, 2013).

La scarsità di esperienze in ambiente scolastico riportate, e la progettualità dei ragazzi intervistati in direzione di una scuola inclusiva a misura di studente con DSA, rimandano agli scenari di una “scuola possibile” che non differenzi chi ha un DSA e un BES, categorizzazioni che rischiano un irrigidimento etichettante e una burocratizzazione, ma devono invece costituire un’occasione di ripensamento per ribaltare la didattica per tutti (Dewey, 2014).

Da notare che il peso dato agli strumenti puri e semplici, computer, calcolatrice, per i ragazzi è molto contenuto, contrariamente alla grande richiesta e investimento che se ne fa in ambito scolastico. Su questo, possono esserci diverse interpretazioni. Per questi ragazzi l’uso degli strumenti è naturale e scontato, ovvero gli strumenti vengono loro concessi, perciò non si sentono di doverne ribadire l’importanza, a parte i rari casi in cui sono stati ostacolati. Oppure, non ne evidenziano il valore perché danno molta più importanza a una serie di altri aspetti facilitanti: la relazione e l’atteggiamento degli insegnanti, oltre alla loro competenza; la propria consapevolezza e accettazione del DSA; la dimensione di personalizzazione delle strategie di studio. Le stesse mappe, mediatore cui viene dato in genere un enorme peso da insegnanti, genitori, ragazzi stessi, vengono presentate come uno strumento che è parte di un processo di apprendimento più ampio e personalizzato, prova ne sia che nessuno utilizza mappe prestrutturate da altri, e che le mappe rappresentano dunque un’occasione per costruirsi un proprio percorso di apprendimento e proprie procedure, che danno la percezione di progredire nel cammino con la concretezza di strumenti mediatori che supportino, oltre che la comprensione, la memoria (Lampugnani e Ferrazzi, 2008a; b).

Ma anche questi strumenti, nell’esperienza dei partecipanti, divengono occasione di scontro o di incontro con i docenti: di fronte a una mappa concettuale troppo piena ci sono docenti che mediano, suggeriscono, insegnano, propongono, e insegnanti che vietano o abbassano il voto, continuando a considerare questi strumenti come troppo facilitanti o sostitutivi dei contenuti da apprendere. Questa dimensione può collegarsi implicitamente alla didattica agita dall’insegnante: mappe, computer e mediatori didattici, che spesso i ragazzi imparano a utilizzare al di fuori della scuola da professionisti o genitori, possono essere vissuti dagli insegnanti come un’ingerenza nella metodologia di insegnamento, in quanto non utilizzano abitualmente questi strumenti. Ci

si chiede se non possano invece essere occasione, per l'insegnante, di integrare nella didattica non solo questi mediatori, ma la possibilità di sperimentarsi e costruire, in collaborazione, competenze attraverso esperienze che valorizzano le diverse intelligenze, i diversi stili cognitivi, di apprendimento e di insegnamento, di cui le mappe sono solo uno degli strumenti. Il rischio è di nuovo che lo strumento mappe divenga l'elemento "salvifico" perché il ragazzo e la famiglia lo percepiscono tale, che divenga l'oggetto del contendere tra famiglia e insegnanti, quando invece potremmo cambiare prospettiva e pensare che, per garantire la valorizzazione delle potenzialità di un ragazzo con DSA, non è sufficiente garantire solo l'uso della mappa che consente di *sopravvivere* alle richieste mnemoniche, ma che bisogna poter predisporre un ambiente educativo accogliente, che co-costruisce insieme al ragazzo i propri modi di lavoro, apprendendo dai bisogni del ragazzo stesso; un ambiente che offra a tutti i ragazzi, in maniera non discriminatoria, varie modalità e processi di studio e apprendimento, tra cui le mappe, ma non solo. Si arriverebbe perciò a ristabilire non solo il diritto del ragazzo con DSA, ma anche il diritto di tutti i ragazzi a individuare e sperimentare modalità di apprendimento diversificate e rispettose dei vari stili di apprendimento (Lampugnani e Ferrazzi, 2008a; b; Fogarolo, 2012).

L'altro elemento per il quale evidenziano di attivare processi molto personalizzati e approfonditi, e che si integra strettamente con la redazione di mappe e schemi è il lavoro sul testo: i ragazzi evidenziano l'importanza di una serie di strategie flessibili di lettura (lettura a salti, veloce, attenta), evidenziate dalla letteratura (De Beni et al., 2003). Un altro elemento emergente è l'uso di colori nello studio, secondo codici definiti dai ragazzi stessi; l'uso di simboli, immagini, foto, video e filmati che consentono una miglior comprensione rispetto al testo scritto o all'ascolto e un miglior reperimento nella memoria visiva. Si tratta di strategie fortemente personalizzate e create dai ragazzi, basate su stili di apprendimento che privilegiano l'approccio visivo.

I partecipanti mettono poi in evidenza come utili strategicamente una serie di elementi di interazione con gli altri, tra cui l'ascolto e il chiedere spiegazioni, il parlare e confrontarsi con altri, la richiesta e il ricevere aiuto sia da adulti che da pari, in linea con quanto evidenziato da una delle metafore e con quanto emerge all'interno delle relazioni con adulti e pari.

Un altro elemento fondamentale che emerge, in linea con la letteratura (McNulty, 2003; Solmi, Ruggerini e Guaraldi, 2009), è l'importanza di avere una "*nicchia*", intesa come ambito di successo e di valorizzazione dei talenti personali, che gratifica e che in vario modo consente ai ragazzi di riuscire a realizzarsi. Le nicchie che vengono individuate nelle interviste sono lo sport, per la maggior parte dei ragazzi, quindi la musica, le passioni personali, le attività pratiche e manipolative. Le esperienze in questi ambiti consentono ai ragazzi di "fare una pausa" dalle emozioni negative e dagli insuccessi che vivono quotidianamente: in questi momenti e contesti si sentono accettati, parte di un gruppo, percepiscono la propria competenza e il contributo che apportano. A scuola non vengono in genere descritte esperienze di questo tipo, se non in progetti limitati nel tempo, quali un laboratorio di falegnameria, un progetto di costruzione di oggetti e modellini, un progetto di scienze condotto nella piazza del paese. Inoltre alcune di queste passioni divengono vere e proprie strategie di apprendimento (ad esempio il disegno). Qualcuno evidenzia, come soprattutto in una prima fase, di mancato riconoscimento o post diagnosi, tali *nicchie* abbiano rivestito un ruolo essenziale per preservare il proprio benessere, mentre successivamente, pur importanti, sembrano perdere questa funzione "*vitale*" e divengono semplici passioni; anche questo elemento è in linea con la letteratura (ibidem).

Possiamo in questo contesto evidenziare l'importanza per l'apprendimento della dimensione del *fare*, dell'*agire*, dell'esperienza, fondamentale per poi riflettere ed apprendere come connaturata all'uomo (Piaget, cit. in D'Alonzo, 2014), poiché vi è un'operatività irriducibile e spontanea (D'Alonzo, 2014, p. 39) da valorizzare come base del progetto educativo (Dewey, 2014). Si rileva l'importanza, nell'ambito dell'educazione e dell'educazione speciale, del *mettersi in gioco* dal punto di vista concreto, fisico. L'agire concretamente con oggetti, sperimentare, per poi riflettere ed apprendere, diviene successivamente un operare cognitivo, costituito comunque di azioni su immagini o concetti.

Realizzare un lavoro concreto presuppone la conoscenza delle vari azioni indispensabili per trasformare gli oggetti, quindi il ruolo del pensiero è ancora preminente in quanto, prima dell'azione concreta, esiste l'attività cognitiva che permette l'ideazione del progetto e la sua esecuzione (D'Alonzo, 2014, p. 40)

Inoltre la dimensione dell'agire, sempre con riferimento a Piaget (Piaget, cit. in D'Alonzo, 2014), sostiene la dimensione della motivazione, dell'interesse che promuovano

l'impegno del soggetto. Infine l'agire e il realizzare promuovono il senso di competenza, sostengono la 'formazione di una valida identità personale' (D'Alonzo, 2014, p. 41): in classe il ragazzo con DSA percepisce la sua inadeguatezza nel confronto sociale con i compagni e da questo deriva una stima di sé carente. La presenza degli altri invece un'attività socialmente mediata' concorrerebbe a promuovere l'area di sviluppo potenziale, sviluppando processi interni di sviluppo, grazie al continuo interscambio con le interrelazioni nel gruppo (Vygotskyj, cit. in D'Alonzo, 2014, 42).

Una seconda *nicchia*, che viene individuata implicitamente da molti ragazzi, sembra costituita dai gruppi di supporto per alunni con DSA, che molti hanno seguito nel corso del potenziamento, o dal gruppetto di studenti con DSA in classe, o da altri amici con DSA: la relazione profonda e amicale, di reciproca comprensione, di confronto, di *leggerezza*, ma anche la possibilità di discussione di aspetti che pensano che altri non percepiscano allo stesso modo, è fondamentale in una prima fase di elaborazione del DSA dopo la diagnosi, mentre nei periodi successivi si nota una maggior apertura e benessere anche in presenza di altre amicizie; anche il confronto anche sul tema DSA e scuola, più critico, è possibile con maggior serenità con altri compagni non DSA. Questo sembra perciò confermare come la funzione della nicchia (McNulty, 2003; Armstrong, 2010), analogamente a quanto emerge in McNulty (2003) può essere funzionale per determinare una 'compensazione'. Sembra perciò agire nelle prime fasi, che possono durare anche anni, per far sentire accolto e sostenere le potenzialità e le relazioni in attesa che, anche grazie ad altri fattori di protezione, la persona possa estendere ad altri ambiti la sensazione di benessere, le strategie sviluppate, la disponibilità alle relazioni.

Da questo deriva perciò l'importanza di creare *nicchie*, sia in ambito extrascolastico che scolastico. Ciò significa che, per tanti ragazzi che trovano in uno sport una nicchia positiva, ce ne sono altri che anche negli sport o nell'extrascolastico, potrebbero trovare difficoltà: lo sport, o la musica, possono creare comunque barriere, se non si tiene conto delle specificità del DSA, e sembra importante perciò in questa sede richiamare ad interrogarsi su come rendere inclusivi anche tali contesti. La lettura della partitura musicale infatti presenta analogie con la lettura del codice linguistico, suonare uno strumento richiede coordinazione e manualità; lo sport implica memoria di lavoro, visiva e uditiva; relazione con gli altri, velocità di elaborazione. In questo senso, emerge



l'importanza della formazione non solo per quanto riguarda la scuola, ma anche insegnanti di musica e istruttori sportivi, perché le esperienze extrascolastiche possano riconoscere ed accogliere, accompagnando anche le normali difficoltà di ognuno, le potenzialità dei ragazzi con DSA, allo scopo di creare nicchie utili in termini di "incubatori" delle potenzialità. Resta comunque importante che anche la scuola si ponga il problema di creare "nicchie", progetti e opportunità che offrano a chi protezione e possibilità di sperimentarsi e riuscire: questo potrebbe sostenere i ragazzi anche in momenti di difficoltà.

In questo modo, rispetto all'analisi del precedente tema relativo alla percezione soggettiva del DSA, si nota come il DSA non permanga, nella descrizione e nella percezione dei partecipanti, come una difficoltà stabilizzata, oggettiva, fissa, per la quale l'intera responsabilità viene attribuita a sé, al proprio impegno, capacità/non capacità. Ma venga vista come è un ostacolo flessibile, riducibile, a seconda del lavoro svolto dal contesto e dal soggetto stesso nell'accettare e interagire con eventuali facilitazioni. Significa che i fattori di facilitazione emersi (gli strumenti, le strategie, la didattica inclusiva, le nicchie, il proprio atteggiamento) concorrono a ridurre notevolmente la percezione del deficit e a non percepire più il DSA come *disabilitante* (D'Alessio, 2013).

### ***Relazioni con i pari: parlare del DSA per sentirsi inclusi***

Un tema centrale nel relazionarsi con i pari, soprattutto in ambito scolastico, appare essere, come ricordato nel paragrafo precedente, la stretta interconnessione tra *disclosure*, uso di metodi compensativi-dispensativi e relazione con i pari. I ragazzi intervistati tendono a nascondere il DSA ai compagni, almeno in una fase di prima rielaborazione del DSA, se non accompagnati a farlo. L'uso parallelo di modalità di compensazione, proposte da parte degli insegnanti, rendono complesso questo delicato equilibrio, ma soprattutto incrinano il benessere nella relazione con i pari: i ragazzi con DSA tendono a sentirsi giudicati, esclusi, diversi; in alcuni casi in effetti i compagni chiedono loro le motivazioni di alcune differenziazioni di trattamento da parte degli insegnanti, mentre i ragazzi con DSA faticano a rispondere. Talvolta vengono riferiti episodi di prese in giro e azioni di bullismo ai loro danni; in letteratura tale fenomeno è poco studiato e presenta dati contraddittori: da una parte i ragazzi con DSA sembrano

presentare un maggior rischio di subire bullismo (Mishna, 2003), dall'altra non si rilevano differenze significative con i pari (Rose et al., 2015).

Sembra perciò che la scarsa elaborazione e accettazione del DSA, l'inesperienza, ma anche la mancanza di indicazioni e guida da parte degli adulti di riferimento, impediscano ai ragazzi la spontanea condivisione, specie in ambito scolastico, con le conseguenze descritte. Per molti ragazzi il processo di elaborazione e accettazione del DSA può essere lungo soprattutto a causa delle incomprensioni vissute o per come hanno elaborato la propria visione di DSA.

I ragazzi intervistati vivono una dimensione di *incomunicabilità* della dislessia, per cui pensano di non poter essere capiti da altri che non siano dislessici, anche perché avvertono i pregiudizi e le false conoscenze effettivamente espresse da altri ragazzi. Al contrario i compagni, cui non viene spiegata la natura del DSA e soprattutto come abbattere le barriere di chi ha un DSA, ritengono ingiusti certi accorgimenti adottati dagli insegnanti nei confronti degli studenti con DSA. In tutte quelle situazioni invece in cui altri abbiano funzionato da traino (un compagno che ne parla perché dislessico; un insegnante che ne parla alla classe) si sono generate situazioni serene e positive, che fanno percepire la normalità della situazione, l'interesse sincero dei compagni, la possibilità di usare metodi compensativi senza difficoltà.

Sembra perciò di poter osservare che una sensibilizzazione compiuta, grazie alla collaborazione di insegnanti e compagni con DSA, rispetto al tema dislessia o diversità in genere, permetta e apra a esperienze di conoscenza e inclusione di chi ha un DSA. Tali esperienze sembrano rasserenare e tranquillizzare i ragazzi con DSA, favorirne l'autoaccettazione e aprire future possibilità di agire in autonomia la condivisione del DSA in altri contesti scolastici. Una volta acquisita la consapevolezza del DSA ed effettuata la disclosure in un primo contesto, si nota infatti che per i ragazzi è più semplice effettuarla in autonomia in un nuovo contesto (ad esempio nella scuola secondaria di primo o secondo grado, se effettuata nel grado precedente di scolarità gli alunni). Quella di comunicare il proprio DSA sembra perciò essere una competenza in crescita, ma che inizialmente necessita dell'appoggio di altri.

A questo proposito sembra opportuno richiamare quanto richiesto dalle Linee guida (MIUR, 2011):

È necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno o nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti, ai compagni di classe gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni. A questo riguardo, il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate, anche per evitare la stigmatizzazione e le ricadute psicologiche negative (MIUR, 2011, 21).

Per i ragazzi è anche fondamentale poter parlare del DSA con i propri insegnanti: esprimere come si sentono, presentare i propri dubbi e perplessità, concordare le modalità di lavoro più adatte. Faticano però ad intercettarli e apprezzano quegli insegnanti che riescono a costruire una relazione positiva con loro e a includere tali contenuti nel confronto.

Viene evidenziato dagli intervistati come invece il supporto amicale, per alcuni, sia fondamentale nell'affrontare il DSA, perché costituisce un supporto e un incoraggiamento, e restituisce anche uno sguardo di normalità: niente cambia, anche dopo la diagnosi, nella relazione amicale e nella considerazione che gli altri compagni hanno del ragazzo o della ragazza che scopre di avere un DSA.

Secondo i ragazzi intervistati, come già accennato, le relazioni con altri pari con DSA sono di varia natura: da una parte evidenziano, quasi con fastidio, compagni che "si approfittano e non studiano"; dall'altra descrivono relazioni molto profonde e soddisfacenti con amici e compagni del gruppo di supporto: talvolta si trovano ad essere di supporto ad altri, meno esperti, a scambiarsi consigli, a condividere esperienze e sentirsi accomunati: la presenza di pari con DSA diviene perciò un elemento di riconoscimento e rispecchiamento fondamentale in una fase come quella adolescenziale. Sentono gli altri uguali a sé, rivedono le proprie esperienze anche in altri, si sentono liberi dal giudizio, in una sorta di *nicchia*, come già detto, che consente di far attraversare una fondamentale fase di consapevolezza, e poi di accettazione, del DSA stesso.

Sembra perciò di poter evidenziare che il benessere relazionale coi pari, e in particolare il lavoro di prevenzione delle dinamiche di esclusione, di discriminazione e bullismo, sia un importante fattore di protezione che agisce sia dal punto di vista del supporto emotivo, del confronto, della percezione di inclusione e di normalità, ma anche del supporto strategico. Particolare importanza, come fattore di protezione, può essere perciò attribuito alla relazione con i pari con DSA, che consente la creazione di una nicchia utile

alla rielaborazione e accettazione del DSA tramite il confronto, la co-costruzione di strategie comuni, il rispecchiamento, il supporto reciproco, la percezione di condividere condizioni ed esperienze di vita simili nella loro peculiarità.

### ***Famiglia: la base “sicura”***

I genitori costituiscono, secondo gli intervistati e in accordo con tutta la letteratura, un supporto fondamentale e un fattore importante di protezione: quasi sempre è uno dei due genitori a supportare il bambino, anche prima della diagnosi; è il primo a rilevare il DSA; aiuta operativamente nei compiti e spesso introduce strategie funzionali ad affrontare le difficoltà di apprendimento, come l'uso del computer e di mappe. La figura genitoriale ha anche una fondamentale importanza di incoraggiamento e supporto emotivo.

Ma, dalle interviste, analogamente a quanto si rileva in letteratura, sembra che anche i genitori facciano fatica a comprendere, progressivamente, le caratteristiche del DSA, e a non cadere nella tentazione di attribuire al figlio uno scarso impegno; cosa che, come anticipato, costituisce un fattore di rischio. Vengono riportate infatti dai ragazzi alcune situazioni, soprattutto relative alla matematica, di scarso riconoscimento della difficoltà specifica che i ragazzi sperimentano, soprattutto prima della diagnosi, con le conseguenti ricadute sulla relazione genitori/figli. Spesso i genitori sono in grado di gratificare e riconoscere l'importanza dell'impegno del ragazzo a prescindere dai risultati; talvolta invece sembrano delusi e in difficoltà rispetto alle fatiche dei figli, al loro bisogno di autonomia e alle loro scelte, che non vanno sempre nella direzione del massimo impegno.

Si può perciò riflettere e chiedersi come poter accompagnare i genitori non tanto a diventare esperti delle modalità di insegnamento, per evitare che si sostituiscano alla scuola nel lavoro di aiuto a fare i compiti, quanto a comprendere la natura del DSA e stare accanto alle fatiche dei ragazzi. In particolare, è fondamentale aiutarli a capire quanto promuovere l'autonomia di questi ragazzi sia fondamentale per la loro crescita e quindi far sperimentare l'autonomia, rischiando anche insuccessi, ma cercando la collaborazione degli insegnanti e dei tutor che aiutano nei compiti. Il compito fondamentale dei genitori potrebbe restare perciò quello di dare supporto emotivo

incondizionato alle fatiche dei figli, di coltivare un dialogo costante e quotidiano, finalizzato ad aiutare i ragazzi nelle relazioni con gli altri, così come nelle scelte dello studio. In questo senso utile che i genitori siano guidati a comprendere il DSA per accompagnare i figli in questo processo di comprensione dello stesso e di condivisione all'esterno.

In linea con la review di letteratura, che individua al proposito uno specifico tema, dalle interviste si evince che alcuni genitori hanno avuto un ruolo importante nella relazione con la scuola e nel coordinamento degli interventi (di potenziamento, aiuto compiti, riabilitazione) del ragazzo: si può considerare che queste responsabilità rischiano di sovraccaricare i genitori di carichi emotivi pesanti, ma anche di un ruolo scomodo, che debba entrare nel merito di scelte didattiche. Appare fondamentale richiamare perciò all'importanza di favorire la costruzione di una rete più equilibrata, dove anche i genitori siano coinvolti, ma dove siano gli insegnanti, assieme ai professionisti esterni (pedagogo, psicologo, logopedista), a definire e ripartire obiettivi e strategie scolastiche, dando indicazioni anche per il lavoro a casa. In tale rete è cruciale capire come inserire progressivamente anche il ragazzo, in modo che possa direttamente valutare, in base ai propri bisogni, le scelte strategiche più opportune, e concordare con gli insegnanti le modalità di valutazione e apprendimento.

Anche la relazione con i fratelli e le sorelle è descritta dagli intervistati come complessa, poiché spesso i ragazzi temono la reazione dei fratelli, così come avviene con i pari, a causa del pregiudizio sul DSA; talvolta i fratelli e le sorelle reagiscono infatti in maniera negativa. Anche in questo contesto sembra perciò importante comprendere come facilitare la comunicazione del DSA in famiglia, ed eventualmente anche come favorire l'abbattimento di barriere: spesso i fratelli più grandi aiutano i fratelli con DSA nei compiti, ma, non avendo percezione della specificità delle difficoltà, non sono in grado di aiutarli o sviluppano pregiudizi rispetto alle ragioni dei mancati apprendimenti del fratello/sorella e delle difficoltà che incontrano nello studio.

Più positiva appare in genere la relazione con altri fratelli o sorelle con DSA, che comprendono e appoggiano.

## ***Insegnanti: tra dialogo e assenza, la capacità di cambiare insieme agli studenti***

Il tema del supporto da parte degli insegnanti emerge in maniera rilevante dalla ricerca, in coerenza con la review della letteratura di riferimento.

Una *buona* relazione con gli insegnanti sembra essere un fondamentale presupposto, secondo i partecipanti, per sentirsi a proprio agio, in una dimensione di scambio relazionale positivo, creativo, nel quale l'insegnante assuma un atteggiamento amichevole, pur portando la propria esperienza, e rendendosi così autorevole. Il professore, inteso come "un amico più grande che devo rispettare" (M12), in questo tipo di relazione guadagna il rispetto e l'autorevolezza, che non può imporre; a sua volta rispetta ed è disponibile ad ascoltare le fatiche che questi ragazzi incontrano nel proprio percorso scolastico. La dimensione del dialogo con il ragazzo stesso, dell'accoglienza e del confronto circa le difficoltà incontrate a causa del DSA stesso sembrano elementi fondamentali di questa relazione. Sottolineare questi aspetti sembra importante, perché la dimensione "relazionale" non è così evidente nella letteratura considerata nella review, che si concentra maggiormente sull'introduzione di strumenti ad hoc e di modalità di insegnamento/apprendimento adeguate.

In questo contesto, si potrebbe pensare che anche per l'insegnante l'ascolto e l'osservazione, oltre che lo scambio con il ragazzo, possono diventare strumenti di lavoro, che consentono di cogliere i segnali indicatori del DSA, di indirizzare alla diagnosi, ma anche di accogliere il ragazzo dopo la diagnosi, parlando e confrontandosi circa il DSA per favorirne la comprensione e l'accettazione. Dedicare dei momenti di dialogo, esterno alla lezione, alla *cura* della relazione con il ragazzo, ma anche a potersi confrontare rispetto al DSA, capire reciprocamente le rappresentazioni che ne hanno, dare ascolto a vissuti ed emozioni del ragazzo, può rasserenare il ragazzo e aiutare l'insegnante stesso a comprendere il DSA.

Da qui si può partire per immaginare percorsi di confronto didattico tra ragazzo e insegnante, tra il metodo di lavoro del ragazzo e il metodo di insegnamento proposto dal singolo professore, anche in ottica inclusiva, come già alcuni insegnanti fanno; per provare a costruire insieme percorsi di adattamento progressivo dei materiali, di utilizzo di strumenti compensativi che non hanno efficacia di per sé, come evidenziano

ampiamente i ragazzi rispetto all'uso delle mappe, ma necessitano di un insegnamento, un adattamento, una verifica e una costruzione congiunta che si lega alla specifica disciplina, allo specifico metodo dell'insegnante, ma anche alle caratteristiche del ragazzo.

In questo contesto, sembra utile richiamare quanto emerge in altre tematiche relativamente alla *disclosure*: l'insegnante, che in alcuni casi parla in classe del DSA, concordando il coinvolgimento diretto di studenti con DSA, compie un'operazione fondamentale e importantissima per favorire l'accettazione del DSA e del ragazzo, ovvero quella di sensibilizzare i compagni, consentendo così al ragazzo di utilizzare senza paure strumenti e metodologie, che all'occasione possono anche essere differenti da quelli del resto della classe. Tale condivisione e sensibilizzazione in classe si basa sulla possibilità di conquistare una fiducia di base tra insegnante, ragazzo con DSA e classe, oltre che di alimentare un dialogo specifico sulla tematica con il singolo alunno.

Per quanto riguarda le modalità agite dagli insegnanti, si può notare che vengano ancor oggi riportate, da parte dei ragazzi intervistati, pratiche di tipo punitivo, sia di tipo strategico ("copiare il compito a casa"), sia basate sulla costrizione fisica (stare in piedi, fuori della porta) o sulla collocazione spaziale (sedersi in fondo all'aula). Tali pratiche restituiscono ai ragazzi, oltre a una dimensione di esclusione e diversificazione del loro percorso rispetto a quello dei compagni, la loro inadeguatezza rispetto a caratteristiche che i ragazzi con la loro sola volontà non possono modificare. Si generano nei ragazzi vissuti di malessere, paura di sbagliare, fantasie che l'errore commesso venga evidenziato e sanzionato a fronte di un'incapacità di rimediare, contribuendo ad alimentare l'"impotenza appresa" (Crittenden 1997) che chi ha un DSA rischia di sperimentare molto spesso.

Dall'altra parte vengono riferiti dai partecipanti atteggiamenti degli insegnanti che, più o meno esplicitamente, sminuiscono il bambino, prima, ma anche dopo il riconoscimento del DSA, proprio riguardo le conseguenze specifiche del DSA stesso: la fatica di organizzarsi e scrivere nello spazio del foglio, gli scambi di caratteri, la fatica nell'espressione scritta; gli errori di calcolo e la fatica nel problem solving. Si tratta di aree dove il bambino non può agire direttamente e autonomamente per migliorare, poiché originate dal DSA, ma nelle quali necessiterebbe della tolleranza,

dell'incoraggiamento e del sostegno dell'insegnante, proprio per affrontarle o per trovare le proprie modalità di compensazione. L'atteggiamento denigratorio nei confronti del bambino, che si collega sempre, nelle narrazioni, a un'attività di apprendimento, si estende talvolta a un giudizio sulla persona: sulle sue capacità, sulla sua volontà, sulla sua motivazione. Ancora più tali atteggiamenti, giudizi e pratiche rischiano di proporre e stabilizzare, oltre a una sofferenza nell'immediato, rifiuto per l'apprendimento, insicurezza personale, bassa autostima, modelli di interpretazione e di azione che il bambino assume e mette in atto autonomamente. Per esemplificare, come emerge dalle interviste, quando un bambino non riesce ad affrontare una certa difficoltà, analogamente a quanto precedentemente fatto dall'adulto di riferimento nei suoi confronti, si ritiene stupido, si sente in colpa perché non riesce; quindi gli passa la voglia di affrontare la difficoltà (ma gli viene il dubbio che forse non sia riuscito perché non ne aveva voglia già prima di provare, a causa di tutte le esperienze di insuccesso precedenti). Allora evita (si alza, chiude il libro), riprova con modalità poco utili (strappa il foglio, riscrive), non riesce, si demotiva ulteriormente rispetto a possibili future esperienze di apprendimento.

Si nota come, pochi dei ragazzi intervistati lo sottolineano, sia fondamentale invece saper affrontare correttamente l'errore: sostenuti dall'insegnante in un dialogo personalizzato, o in situazione sociale e di collaborazione con i compagni, senza colpevolizzare il ragazzo per l'errore commesso. L'errore può essere visto allora come occasione di apprendimento, e alcuni errori specifici conseguenza del DSA possono essere relativizzati in base al tipo di obiettivo che ci si pone: rispetto agli errori ortografici, ad esempio, per un ragazzo della scuola Secondaria di Primo o di Secondo Grado, bisogna capire come poter strutturare altre modalità di valutazione, che non costituiscano una preoccupazione per il ragazzo né una sanzione nella valutazione, valorizzando invece la struttura e il contenuto espressivo dei testi scritti. Gli errori perciò non sono gli stessi dei compagni, ma vengono commessi in quantità maggiore e sono qualitativamente diversi; gestire strumenti e valutazioni diversificate, allora, è qualcosa che va insegnato, sia ai ragazzi con DSA che ai compagni, per far capire loro che non viene fatto uno "sconto", ma che viene operata una valutazione diversa in base alle caratteristiche e possibilità di ogni ragazzo. Segnalare e sanzionare ogni giorno gli errori ortografici va solo, tutti i giorni, a sottolineare la validità della diagnosi, non a insegnare come compensare la



disortografia. Insegnare invece l'uso del correttore ortografico, stabilire modalità di collaborazione per la revisione di testi, ed effettuare una valutazione delle tipologie di errore, per eventualmente predisporre strumenti di supporto alla prevenzione dell'errore, quali tabelle ortografiche, sono interventi didattici più consoni e da personalizzare in base al singolo ragazzo e alle priorità di lavoro per lui o per lei utili.

Alcuni ragazzi evidenziano come l'impegno e l'atteggiamento propositivo dell'insegnante incentivi, come risposta da parte dei ragazzi, oltre che la serena relazione, un ulteriore impegno a riuscire, a mostrare anche all'insegnante che si è in grado di fare, anche a chiedere attivamente supporto e sostegno. Si crea in questo modo quell'interscambio che alcuni ragazzi evidenziano come proficuo e necessario: i ragazzi trovano insegnanti che magari non sono già esperti sul DSA, ma capiscono di doversi interfacciare e dover guidare il ragazzo, oltre a comprendere progressivamente la natura del DSA; ragazzi che arrivano con un bagaglio di esperienza, di strategie, ma anche di vissuti e aspettative, trovano in questa relazione di collaborazione una guida, un riscontro, un feedback ai propri sforzi, capiscono progressivamente come lavorare e confrontarsi, magari di fronte richieste scolastiche diverse, con nuove discipline, con stili di insegnamento diversificati.

Le interviste mostrano come ai ragazzi spesso serva tempo per rivolgersi all'insegnante, pur sapendo implicitamente che gli insegnanti sono a conoscenza del suo DSA. Finché però il discorso non viene aperto in maniera diretta e l'autorizzazione a usare il tablet o le mappe non viene data o richiesta esplicitamente dall'insegnante, il ragazzo non si sente a suo agio nell'utilizzare queste modalità di lavoro. Spesso tali situazioni ambigue permangono a lungo: gli insegnanti sono a conoscenza del DSA, ma non chiedono nulla al ragazzo né esplicitano le possibilità di compensazione e adattamento del lavoro, e rimangono in attesa che sia il ragazzo a proporre; i ragazzi attendono dagli insegnanti un segnale, e i genitori continuano a insistere con entrambi. In questo modo possono crearsi situazioni poco produttive, relazionalmente tese, dove nessuna delle due parti (insegnanti e ragazzo) si sente tranquilla a proporre. Ci si chiede allora come poter aiutare gli insegnanti ad aprire il discorso, dichiarando esplicitamente al ragazzo quali possibilità vi siano, mostrando disponibilità a colloquiare e concordare, co-costruendole, le modalità più adatte per il lavoro scolastico. Dall'altra ragazzi sempre più consapevoli, anche tra quelli intervistati, sono in grado di richiedere in maniera equilibrata e non

conflittuale che vengano attivate modalità didattiche loro utili, esplicitando agli insegnanti il proprio DSA, operando una self-disclosure e proponendo /chiedendo il permesso o chiarimenti sull'uso di mezzi e strumenti. Sembra questa essere un'abilità fondamentale, non scontata, che i bambini della scuola primaria non sono in grado di mettere in atto e che quindi occorre formare; un'abilità fondamentale anche nella scuola secondaria di secondo grado e per gli studi superiori, nonché nel lavoro, che è la self-advocacy (McNulty, 2003; Vogel et al., 2007; Rosetti & Henderson, 2013).

Nelle interviste vengono evidenziate alcune modalità inclusive, ossia insegnanti che propongono a tutta la classe di usare le mappe, o che concedono a tutta la classe l'uso del pc. Non sempre i compagni sembrano cogliere appieno tali opportunità, proprio perché in alcuni casi si tratta tali "concessioni" che semplicemente evitano di far sentire diversi i ragazzi con DSA e di scatenare confronti tra gli studenti. Sembrano funzionare meglio quelle situazioni dove la modalità è veramente inclusiva, perciò dove si insegna anche a tutti gli altri studenti come realizzare e utilizzare produttivamente le mappe, o dove il computer diviene uno strumento di lavoro integrato e strettamente collegato alle strategie che l'insegnante propone a tutta la classe. Vi sono altri insegnanti che lavorano nella direzione di facilitare per tutti la percezione grafica e l'organizzazione spaziale, ad esempio coinvolgendo tutti gli studenti nella valutazione dei materiali didattici, come i libri di testo.

I ragazzi evidenziano l'importanza di esperienze di apprendimento motivanti e significative, fatte di pratica, di gioco, di esplorazione: collegandoci agli elementi che i ragazzi evidenziano come utili e consoni al proprio stile di apprendimento, i laboratori o altre esperienze per i ragazzi con DSA sono particolarmente significativi perché bypassano il linguaggio e la pagina scritta, e consentono di esperire e acquisire concetti attraverso altri canali. Nel progettare e sognare una scuola inclusiva anche per i ragazzi con DSA, che sia quindi una scuola adatta a tutti, gli intervistati partono dalle proprie esigenze, pensando che le strategie che li soddisfano dovrebbero essere garantite, ma che quelle strategie potrebbero favorire anche altri. Essi sembrano sottolineare che l'importanza è che queste modalità didattiche, allargate o meno ad altri, sono essenziali, ribaltando perciò la logica dell'adattamento. In questo modo infatti sono gli altri a doversi adattare a ciò che serve a chi è DSA, utilizzando perciò computer, schemi e

magari film e materiali multimediali: immaginano tuttavia che questo non sia d'impaccio ai compagni. La dimensione laboratoriale ed esperienziale che i ragazzi evidenziano come piacevole, utile, motivante può divenire così occasione di "imparare facendo", come evidenziato nei "Laboratori del Fare e del Sapere", proposte da alcune recenti efficaci sperimentazioni nella scuola secondaria di primo grado (Pisanu al., 2013).

Il DSA può divenire in realtà un'occasione per mettere in discussione una serie di prassi didattiche che dimenticano la dimensione della *scuola attiva*, la necessità di co-costruire le conoscenze e ricostruirle con i ragazzi in maniera significativa, invece che trasmettere nozioni e acquisirle dai libri di testo. Diviene perciò un'occasione di ripensamento per proporre di modificare il metodo di insegnamento/apprendimento, anche per gli altri ragazzi in direzione autenticamente inclusiva, e perciò come possibilità di allargamento delle possibilità e delle modalità di apprendimento per tutti.

Come ricorda Gardner (2005), gli stili di apprendimento non sono solo di tipo linguistico, ma anche visivo e operativo. Ci si chiede quindi come poter predisporre percorsi che consentano di accedere, tramite modalità diversificate, alla conoscenza: percorsi che non vadano perciò necessariamente a diversificare i soggetti ma a proporre esperienze di apprendimento in maniera inclusiva, secondo un Universal Design for Learning (Savia, 2018) non solo in termini di accessibilità e fruibilità, ma di varietà dell'offerta negli stili di insegnamento.

Da questo punto di vista, l'esperienza del DSA aiuta a comprendere come insegnare non significhi sapere esattamente cosa fare, sapere in anticipo quali siano le modalità adeguate da utilizzare in una classe, ma imparare a saper chiedere ai ragazzi stessi, lavorare con loro per aiutarli, facendosi aiutare a capire quali siano le modalità migliori, in una sorta di continuo processo di ricerca-azione. Significa perciò proporre modalità che avvicinino i ragazzi, capire quali strategie di apprendimento già utilizzano e insieme costruirne di nuove, adeguate ai contenuti di insegnamento, soprattutto aiutandoli a sviluppare competenze di apprendimento critiche, autonome e sorrette da una forte motivazione alla conoscenza (Dewey, 2015).

Viene proposto anche dai ragazzi il tema della potenziale perdita di talenti in mancanza di adeguato aiuto: la metafora della povertà può suggestionare e far riflettere, se non in termini di mancanza, in termini di pari dignità della persona e di asimmetria nel potere

educativo che deve quasi “concedere”, elemosinare, quel minimo che consente non solo di sussistere ma che, se dato, apre la porta a possibilità e successi insperati. Non viene qui accentuata la componente del processo del ragazzo in crescita, ma il potere di scelta e la responsabilità di scelta dell’educatore, insegnante, adulto. Interessante pensare che questo tema della povertà rimandi ai Disability studies:

La povertà è quindi da intendersi non soltanto in termini economici ma anche come una forma di limitazione alla partecipazione sociale, come assenza di pari opportunità, di possibilità di scegliere e decidere cosa fare della propria vita, una povertà che deriva non tanto da qualità intrinseche della persona ma da una condizione di dipendenza in cui persone disabili, e altri gruppi sociali oppressi, sono costretti a vivere (D’Alessio, 2013, 91).

L’alto rischio di tale responsabilità, rimandataci qui dalla metafora del DSA-povero, è rappresentata anche dall’altra metafora del DSA-impiccato, la cui vita dipende interamente dal giudizio e dal “credere” dell’insegnante alla realtà del DSA e del suo impegno.

Sempre in relazione all’idea di sopravvivenza e necessità, si pone la questione del disagio scolastico. Le interviste mostrano un malessere associato a un mancato riconoscimento, da parte degli insegnanti, dei segnali che i ragazzi esprimono anche attraverso il corpo. Ci si chiede come considerare tali aspetti, espressione di un disagio profondo, come dei campanelli di allarme, ma anche come aspetti di cui aver cura portando alla superficie una competenza espressiva (somatica) che possa dialogare ed far esprimere il disagio vissuto da questi ragazzi (Scognamiglio e Russo, 2018).

Si può notare come i ragazzi apprezzino modalità di lavoro esterne alla classe, pur in orario scolastico, individualmente o in piccoli gruppo; oppure in orario extrascolastico, per i soli DSA ad esempio in doposcuola specializzati, in cui si riescano a creare dei momenti di adeguato e apprezzato supporto. Alcuni ragazzi con DSA tendono a cercare eccessivamente tali interventi, alimentando e accogliendo quanto, in maniera “subdola” viene proposto come specialistico ma al contrario, all’interno della scuola stessa, crea separazione e differenziazione netta rispetto alla classe. L’intervento opportuno, sembrano dire, possono riceverlo quando accettano di uscire dalla “normale lezione”. D’altra parte, i ragazzi reagiscono con stupore quando nel focus group si parla delle scuole speciali che in ambito internazionale altri coetanei con DSA frequentano. È anche vero che nelle situazioni riportate si tratta per la maggior parte di occasioni di lavoro fuori della classe molto specifiche, probabilmente isolate nel tempo e non sistematiche;

tuttavia si ritiene opportuno sottolineare come tali prassi, se non ben integrate in ottica inclusiva a livello di scuola, rischiano di generare esclusione, discriminazione, di parlare alle rappresentazioni sia del ragazzo coinvolto che dei compagni più di tante parole (D'Alessio, 2013).

Il riferimento evidente è anche a luoghi di segregazione e separazione (Gibson, 2006) che, anche quando non si realizzino in scuole speciali o siano dopo scuola o potenziamento, sono luoghi potenzialmente a rischio, situazioni di “micro-esclusione” (D'Alessio, 2013). In maniera subdola, la loro stessa presenza crea l'idea che qualcosa di separato di fatto sia qualcosa di più adatto alle persone che accoglie. Il sistema italiano, istituzionalmente inclusivo, non è detto che con le sue prassi didattiche lo sia: far usare alcuni strumenti solo ad alcuni, fare gruppi di recupero in maniera sistematica solo per studenti con DSA, non costruire una dimensione circolare, cooperativa, ma stabilizzare queste pratiche di differenziazione, va a perpetuare un sistema differenziale escludente, anche se molto meno evidente che in separazioni nette come le scuole speciali.

Tutto ciò riporta, ancora una volta, l'attenzione su come i servizi di riabilitazione e potenziamento, i doposcuola specialistici per DSA, i gruppi fuori della classe nella scuola stessa talvolta, lavorino per favorire l'inclusione, ricoprendo un ruolo che supervisioni l'inclusione, non di “sostegno/stampella” stabile (Canevaro, cit. in lanes, 2015); capire come il sostegno possa trasformarsi in “sostegno diffuso” (Canevaro, cit. in lanes, 2015), così come valorizzare il sostegno offerto dai compagni; interrogarsi su come permettere che i processi di abilitazione /riabilitazione possano realizzarsi in luoghi inclusivi, perciò lavorare a scuola, con la scuola perché questa si trasformi, anche con l'apporto di altre professionalità, e consentire che il percorsi riabilitativi che oggi costringono i ragazzi ad uscire possano essere, ad esempio, svolti a scuola.

### ***Matematica: tra sfide complesse ed emozioni negative.***

Tema del tutto nuovo rispetto a quanto emerge in analoghi studi, la matematica appare ai ragazzi intervistati una sfida complessa da affrontare, caratterizzata spesso da emozioni “estreme”, molte delle quali negative: nervosismo, evitamento, odio, genera reazioni fisiche di malessere (“mi gira la testa”, “mi viene da vomitare”), ma anche

orgoglio e interesse. Su queste reazioni incide fortemente il senso di autoefficacia o la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate.

Le difficoltà evidenziate dai ragazzi in matematica sono soprattutto nell'area della quantificazione, dei fatti numerici e delle procedure, sembrano rimandare ai sottotipi ipotizzati nel documento italiano di proposta di criteri per la diagnosi di discalculia (Lucangeli, 2012); ma ci sono ragazzi che evidenziano come problematica anche l'area del problem solving, recentemente inclusa nel DSM V.

Se già la capacità relazionale è riconosciuta come elemento importante in ogni insegnante, in particolare nell'area matematica dai ragazzi emerge che la dimensione della relazione e dell'atteggiamento dell'insegnante sono fondamentali per avvicinare il ragazzo a questa disciplina: spesso sperimentano però relazioni negative, più frequenti e consistenti che con gli insegnanti di altre materie. Non vengono evidenziate come utili strategie generalmente valide o usate con tutta la classe, ma processi di lavoro interattivo ragazzo-insegnante, che portano a una personalizzazione del lavoro. Dal punto di vista della strategia didattica, il repertorio degli insegnanti sembra limitarsi alla proposta della calcolatrice, mentre i ragazzi sottolineano come servano loro spiegazioni chiare ed eventualmente ripetute, un clima accogliente, verifiche adattate, tempi personalizzati, dispensa dall'errore di calcolo. Spesso quello che emerge è la trascuratezza degli indicatori di rischio e il mancato tentativo di proporre modalità plurime e alternative per far apprendere la matematica, nonostante le difficoltà incontrate.

Emerge inoltre che i genitori, oltreché gli insegnanti, faticano a individuare gli specifici indicatori di rischio della matematica rispetto a una possibile discalculia, soprattutto quando questa si presenti come disturbo senza altre comorbidità; ciò porta a individuazioni tardive, come nel caso delle uniche quattro ragazze discalculiche di questo gruppo.

Le strategie proposte dai genitori rispetto alla matematica non sono così supportive come nelle altre discipline, si basano sulla ripetizione o sull'esortazione ad un maggior impegno. Le strategie evidenziate da pochi dei ragazzi intervistati sono scarse e meno complesse di quanto invece delineato per l'area dello studio: molto viene demandato all'uso di strumenti, come la calcolatrice, che è anche uno degli oggetti che evidenziano

la differenziazione con i compagni e che pone il problema della mancata *disclosure*. Questa situazione, affrontata con poche “strategie”, sembra collegarsi a una percezione di imprevedibilità del proprio successo in matematica, perciò sembra esserci una scarsa consapevolezza riguardo a quelle che potrebbero essere strategie e modalità capaci di promuovere un modo efficace di apprendere. Inoltre la matematica, più di altre discipline, viene collegata all’intelligenza e all’impegno. Emergono inoltre le attribuzioni dei ragazzi rispetto alla matematica, ritenuta disciplina complessa, importante, ma della quale non si comprende l’utilità.

Da quanto emerge si nota come l’ambito matematico presenti le maggiori criticità: l’individuazione dei fattori di rischio appare più complessa, anche successivamente alla diagnosi gli adulti faticano a comprendere la specificità del disturbo e richiamano a un maggior impegno, aspetto del quale sono convinti anche i ragazzi, unitamente alla necessità di dover essere intelligenti per poter riuscire.

Sembra necessario chiedersi come attivare una maggior attenzione a formazione dei docenti, ricerca, oltre che sensibilizzazione.

### ***Fattori di protezione e di rischio***

Dalla ricerca effettuata e in risposta a una delle domande di ricerca poste, emergono in sintesi alcuni fattori di vulnerabilità e rischio.

Pensare in termini di fattori di rischio e di protezione consente di costruire quei fattori per prevenire o promuovere situazioni educative di accoglienza, in risposta ai bisogni formativi e personali del ragazzo, in quanto persona in formazione.

La seguente tabella (14) intende riassumere, alla luce della discussione dei dati, gli elementi rilevanti emersi dall’intera ricerca in termini di fattori di protezione e di rischio.

Tabella 14: sintesi dei fattori di protezione e di rischio

Fattori di rischio	Fattori di protezione
Mancata/tardiva individuazione DSA	Precoce individuazione / attenzione agli indicatori di rischio, soprattutto in ambito matematico
I ragazzi si chiudono in difesa rispetto agli altri	I ragazzi capiscono che gli altri possono essere di aiuto
I ragazzi vivono una sensazione di incomunicabilità rispetto al DSA/ Non operano la disclosure	I ragazzi si sentono compresi e ascoltati dagli altri / operano la disclosure nei vari contesti sociali.
I ragazzi si sentono isolati, discriminati, subiscono bullismo.	I ragazzi hanno amici con cui condividere esperienze e il DSA
	I ragazzi frequentano un gruppo di supporto DSA/hanno uno o più amici con DSA con cui confrontarsi.
	I ragazzi frequentano interventi di potenziamento/logopedici.
I ragazzi a scuola non possono usare gli strumenti e le metodologie adatte alle proprie caratteristiche.	I ragazzi a scuola possono usare gli strumenti e le metodologie adatte alle proprie caratteristiche.
I ragazzi si sentono soli di fronte alle difficoltà.	I ragazzi ricevono supporto emotivo dagli altri (adulti e pari).
I ragazzi hanno una visione entitaria delle proprie potenzialità cognitive.	I ragazzi hanno una visione positiva e incrementale delle proprie potenzialità cognitive.
In classe vengono applicate differenziazioni senza spiegarne ai compagni le motivazioni.	Gli insegnanti spiegano in classe il DSA.



	I ragazzi incontrano una o più nicchie, che li valorizzano e fanno sentire al sicuro: sport, musica, passioni, attività pratico-manipolative, gruppi di confronto DSA.
Il contesto scolastico porta a privilegiare la riproduzione di processi e procedure standardizzate, senza adeguati supporti.	Il contesto scolastico porta a valorizzare stili cognitivi diversificati e pensiero divergente, con la possibilità di scegliere metodologie adeguate.
I ragazzi sono parte di relazioni scarse o negative con gli insegnanti.	I ragazzi sono parte di relazioni positive e dialogo con gli insegnanti.
Gli insegnanti sono scarsamente disponibili a mettersi in dialogo circa i bisogni del ragazzo.	Gli insegnanti si dimostrano competenti e disponibili nel mettersi in dialogo con i ragazzi.
I ragazzi non si sentono autonomi e capaci nello studio.	I ragazzi sviluppano un metodo di lavoro consapevole, autonomo, flessibile, che li fa sentire capaci.

Confrontando i dati emersi con le ricerche esplorative sui fattori di rischio e vulnerabilità analizzate in letteratura, si conferma l'importanza della qualità relazionale con famiglia, insegnanti e pari (Ruggerini, 2016b; Ruggerini et al., 2017b, 111-128).

Rispetto agli insegnanti, si evidenzia quanto non sia così importante che siano già degli esperti di DSA o non solo che diano ai ragazzi possibilità di accedere ai supporti (Solmi, Ruggerini e Guaraldi, 2009), quanto è importante che si mostrino disponibili a relazionarsi positivamente (Ruggerini, 2016b; Ruggerini et al., 2017b, 111-128; Lampugnani, 2017a; Lampugnani e Ferrazzi, 2017) e collaborare con il ragazzo stesso per cercare soluzioni possibili (Solmi, Ruggerini e Guaraldi, 2009). La scuola, come rilevato da altri (Grasselli, 2012), non sembra identificare tempestivamente il DSA.

I genitori si confermano essere, coerentemente alla letteratura, un punto di riferimento importante sia dal punto di vista pragmatico che emotivo (Ruggerini, 2016b; Ruggerini et al., 2017b), in particolare per l'accettazione e la valorizzazione degli aspetti di

competenza (Solmi, Ruggerini e Guaraldi, 2009), divenendo centrale come “soggetto attivo di formazione”, di cura e tutela (Grasselli, 2012).

Anche l'importanza di “nicchie” di competenza e accettazione (quali lo sport e le passioni personali) che emergono, in accordo con la letteratura (Solmi, Ruggerini e Guaraldi, 2009; Urbinati, 2017; McNulty, 2003), divengono un fattore protettivo che consente “opportunità fondamentali di sperimentazione di competenze o risorse non inficiate dal DSA, e contribuiscono alla costruzione di una positiva immagine di sé” (Urbinati, 2017, p.145).

Per quanto riguarda la diagnosi, i partecipanti rilevano l'importanza di una diagnosi precoce e di una restituzione diagnostica attenta, condotta al fine di comunicare al ragazzo stesso il significato e le prospettive rispetto al DSA, come momento di scambio riguardo i punti di forza e le strategie per migliorare la situazione. In questo modo la diagnosi, per i ragazzi momento di svolta irrinunciabile, diviene “esperienza positiva di affermazione”, fornendo risposte ai dubbi sulla propria competenza (Urbinati, 2017).

Si conferma inoltre l'importanza di persone di supporto extra familiare (pedagogista, logopedista) come fattore di protezione (Urbinati, 2017).

Anche le relazioni con i compagni costituiscono un elemento di rischio o di protezione importante: vi è il rischio che i ragazzi con DSA si sentano isolati e diversi dai pari, che subiscano derisioni e bullismo, mentre spesso i compagni segnalano l'ingiustizia di trattamento dei compagni con DSA (Lampugnani e Ferrazzi, 2017). In particolare la relazione di accettazione del DSA vissuta con i pari favorisce l'autoaccettazione delle proprie caratteristiche (Ruggerini, 2016b; Ruggerini et al., 2017b). Un elemento che costituisce una “nicchia” è il confronto con i pari con DSA, almeno in determinanti momenti del proprio percorso, in particolare si ipotizza sia rilevante fattore di protezione nel periodo successivo alla diagnosi e precedente alla disclosure in altri contesti sociali.

Un elemento di protezione che i ragazzi individuano sta in un atteggiamento strategico “personalizzato” e attivo, caratterizzato da una visione incrementale della propria intelligenza di fronte all'apprendimento, da un metodo di lavoro consapevole, autonomo, flessibile, che li faccia sentire capaci, con l'uso di stili cognitivi diversificati e pensiero divergente (Garbo e Negri, 2018).

Elementi invece di novità rispetto agli studi che si occupano di fattori di protezione e di rischio è l'emergere della *disclosure*, elemento presente nella dimensione dei vissuti in ambito internazionale, specificatamente come fattore protettivo.

A questo si associa l'importanza dell'insegnante come persona di snodo, che va incontro al ragazzo per parlare del DSA e per progettare insieme le modalità per condividere il DSA in classe/a scuola.

## Conclusioni

La presente ricerca ha inteso, in ottica inclusiva, costituire una possibilità di dar “voce” agli adolescenti con DSA rispetto al loro modo di vivere la condizione della dislessia in relazione ai contesti di vita ed educativi, e a come questi interagiscono con il ragazzo (e col suo DSA), supportandolo o ostacolando.

Lo studio svolto ha trovato risposta alle domande esplorative che ci si era posti allo scopo di ampliare le ricerche di tipo qualitativo, come raccomandato in questo campo, per integrare le conoscenze cliniche, il supporto genitoriale, le possibilità offerte a scuola, con una dimensione interpretativa costituita dai punti di vista, dai bisogni, dai significati, dalle scelte e dai vissuti esperienziali dei singoli che attraversano questa dimensione esperienziale.

Grazie al coinvolgimento di 25 adolescenti con DSA dai 10 ai 17 anni, tramite una metodologia IPA, ibridata con la Clinica della Formazione, si è ottenuta un’ampia disamina circa la loro esperienza nel vivere la condizione di DSA, domanda centrale della ricerca.

Gli intervistati descrivono il DSA con moltissime metafore, anche affettivamente significative: vedono il DSA sia in termini di mancanza, difficoltà o ostacolo da superare, sia, al contrario, come un *nuovo disegno*, non predefinito, da saper leggere senza operare un confronto con la struttura *corretta*, avvicinandosi a quanto affermato dagli studi sulla neurodiversità.

Emerge che la diagnosi, cui i ragazzi giungono grazie all’attenzione dei genitori, costituisce un momento cruciale per capire le proprie difficoltà e operare un’inversione di tendenza rispetto alle “*accuse*”, che ricevono da alcuni insegnanti, di non impegnarsi abbastanza. Vivere tale momento di svolta, accompagnati da qualcuno che li orienti nel comprendere il DSA e li supporti emotivamente facilita, secondo loro, il processo necessario a comprendere, accettare e affrontare il DSA.

Come dicono in metafora, sanno di potersi però trasformare in “supereroi” o in “piloti da corsa” grazie a “oggetti magici” e “strategie vincenti”: l’applicazione delle misure dispensative, l’uso degli strumenti compensativi adeguati a scuola, assieme

all'attivazione della riabilitazione o di un lavoro di potenziamento psicopedagogico extrascolastico, dopo la diagnosi, fanno capire ai ragazzi, infatti, che è possibile trasformare la realtà d'incomprensione che hanno vissuto nei primi anni di scolarizzazione e che possono riscoprirsi desiderosi e capaci di apprendere, "liberi di apprendere"<sup>25</sup>.

Il DSA rischia, inoltre, di porre una barriera invisibile di derisioni, incomprensioni e bullismo tra i compagni e chi è dislessico; nel momento in cui, invece, il ragazzo con DSA decide di aprirsi agli altri, condividendo il proprio bisogno e i propri vissuti di DSA tramite la *disclosure*, ha l'opportunità di trovare supporto, collaborazione e aiuto negli altri.

Venendo alla seconda e alla terza domanda di ricerca, riguardante le relazioni con adulti e pari rispetto alla propria condizione di DSA, i ragazzi forniscono una descrizione ricca e significativa di tali relazioni e delle strategie messe in atto in tali interazioni.

I pari sono il principale motivo d'interesse, di confronto, di scontro, ma anche di supporto, che i ragazzi con DSA incontrano: tuttavia, affinché, appunto, i pari possano divenire un fattore di supporto, è necessaria un'iniziale mediazione da parte dell'insegnante, che favorisca la *disclosure* e la sensibilizzazione dei compagni in merito al DSA; senza tale mediazione le relazioni interpersonali, ma anche l'applicazione stessa di metodi compensativi-dispensativi, restano complessi e conflittuali. Confrontarsi con altri pari con DSA, inoltre, può costituire una "nicchia" di confronto e supporto significativo, fondamentale nella prima fase di elaborazione e accettazione del disturbo.

Secondo i ragazzi, ancora più che incontrare insegnanti "*esperti*" di DSA, avere una relazione positiva con gli insegnanti è di grande supporto, così come incontrare docenti disponibili a capire i loro bisogni e a voler co-costruire assieme le strategie utili per affrontare i momenti di difficoltà.

Per quanto riguarda i genitori, sono riconosciuti come il fulcro centrale del sostegno ai ragazzi: si accorgono dei segnali di rischio e si attivano per l'approfondimento diagnostico, avviano il ragazzo all'uso di strategie di studio più consone alle sue caratteristiche, scelgono e propongono interventi extrascolastici di potenziamento e

---

<sup>25</sup> Liberi di apprendere è una prospettiva pedagogica cui sono personalmente *affezionata*, che ha costituito la cornice del lavoro, assieme al collega Davide Ferrazzi, con i ragazzi con DSA negli ultimi 11 anni e che ora costituisce il "claim" della Cooperativa Talenti fra le nuvole.

logopedia, acquistano strumenti adeguati, offrono supporto emotivo. La relazione con i fratelli con DSA è in generale di comprensione e collaborazione; con i fratelli non DSA, come con gli altri pari, rischiano invece di verificarsi incomprensioni e pregiudizi, sempre se il tema del DSA non viene affrontato esplicitamente.

In merito alla quarta domanda di ricerca che ci si era posti, circa le modalità adottate dagli adolescenti con DSA per affrontare la propria caratteristica in ambito scolastico, essi ci descrivono gli elementi fondamentali dell'essere uno studente con DSA: all'inizio c'è la paura di essere diversi e si nega il DSA; gli strumenti applicati, pur utili, evidenziano la diversità; la disclosure e la mediazione degli insegnanti sono invece, si risottolinea, elementi essenziali per poter procedere in tal senso. L'apprendimento di strategie adeguate, lo sviluppo e personalizzazione delle stesse, magari in chiave collaborativa con altri pari DSA nei gruppi di confronto, costituiscono la chiave di volta per riscoprirsi autoefficaci.

Infine si è giunti a individuare quali siano i principali fattori di protezione/facilitazione e di rischio/barriera nello sviluppo dell'esperienza scolastica e di vita di adolescenti con DSA.

Tra i "fattori di protezione" individuati vi sono la rilevazione precoce di indicatori di rischio DSA, anche in area matematica, e la possibilità di accedere a una diagnosi precoce, così come i successivi interventi di potenziamento e/o logopedici; capire che gli altri possono essere di aiuto e, quindi, chiedere o ricevere supporto emotivo dagli altri, adulti e pari; sentirsi compresi e ascoltati dagli altri e operare la disclosure nei vari contesti sociali; incontrare insegnanti che spiegano in classe il DSA e che hanno una relazione positiva con i ragazzi; avere amici con cui condividere le esperienze e il DSA; frequentare un gruppo di supporto o amici con DSA; sviluppare un metodo di studio consapevole, autonomo, flessibile; poter accedere a "nicchie" protette, che valorizzino i ragazzi e li facciano sentire al sicuro, quali sport, musica, passioni; poter usare a scuola gli strumenti e le metodologie adatte alle proprie caratteristiche; essere incoraggiati a sviluppare una visione positiva e incrementale delle proprie potenzialità cognitive e valorizzare stili cognitivi diversificati e pensiero divergente.

Come "fattori barriera" vi sono la mancata o tardiva individuazione del DSA; vivere una sensazione di incomunicabilità e solitudine, tenere nascosto il DSA, essere discriminati o

subire bullismo; chiudersi in difesa rispetto agli altri; usufruire in classe di differenziazioni didattiche senza che ne vengano spiegate le motivazioni ai compagni; avere relazioni scarse o negative con gli insegnanti; incontrare indisponibilità degli insegnanti a mettersi in dialogo sui bisogni degli studenti; sentirsi inefficaci nello studio e sentirsi dipendenti da qualcuno; non poter usare a scuola gli strumenti e le metodologie adatte alle proprie caratteristiche; essere sollecitati alla riproduzione di processi e procedure mnemoniche e standardizzate.

In conclusione, nell'affrontare e valutare le proprie esperienze come studenti con DSA, gli adolescenti intervistati evidenziano quanto siano importanti le percezioni degli altri, e in particolare dei pari, oltre a una padronanza metodologica degli strumenti, per riuscire a ricondurre la situazione alla *normalità*. Un atteggiamento e una sensazione di *normalità* che non sono immediate, ma frutto di un tempo, di un'accettazione, di una messa a punto strategica ("adesso mi sembra normale; ogni tanto all'inizio dicevo "che cavolo sono sempre indietro", poi ti ci abitui e quindi ti sembra tutto normale -E1).

Per affrontare perciò la vita dello studente con DSA servono strategie combinate sui diversi fronti: da una parte la possibilità di parlarne, condividere, far comprendere agli altri le emozioni associate al DSA, sentirsi capiti, anche grazie all'alleanza e al confronto con altri ragazzi con DSA; dall'altra parte è utile sviluppare una dimensione strategica personale, specifica, della quale sentono di non poter fare a meno, e che consiglierebbero fermamente a chiunque sia DSA: fare mappe, anche con l'uso del computer, usare i colori, ascoltare i testi anziché leggerli, cercando però flessibilmente un proprio metodo di studio e la propria autonomia, in una sorta di apertura e trasformazione, nonché di peculiarità individuale.

Insegnanti e genitori non devono necessariamente essere *esperti* di DSA, ma avere il ragionevole dubbio, al momento giusto, che possa trattarsi di DSA; possono aiutarli molto appoggiando emotivamente i ragazzi, cercando assieme a loro possibili soluzioni, non lasciandoli soli, nell'ottica di offrire possibilità di autonomia e ascoltare il loro parere nelle decisioni che li riguardano.

Questi risultati e l'analisi condotta, per quanto non generalizzabili, consentono una comprensione profonda del fenomeno e delle condizioni in cui accade, fornendo a

insegnanti, educatori, professionisti della sanità e genitori una conoscenza del punto di vista di chi vive un DSA.

Le implicazioni e riflessioni pedagogiche che possono derivare dalla ricerca sono molteplici. Si accenna solamente, in chiusura, ad alcune delle molteplici domande che questa ricerca vuole sollecitare, con l'intento che siano complesse e transdisciplinari e che ad esse vogliano rispondere, cercando strade d'incontro, insegnanti e operatori sanitari, ragazzi con DSA e senza, genitori, in un processo di rete e integrazione di voci e competenze.

Ci si chiede...come offrire a genitori e insegnanti servizi di informazione, sensibilizzazione, consulenza per l'individuazione di rischio precoce e per il supporto al DSA?

Come poter costruire percorsi condivisi con insegnanti per la precoce individuazione e potenziamento su basi scientificamente consolidate e pedagogicamente *situate* e condivise, in collaborazione tra le varie figure professionali, pedagogiche e cliniche?

Come poter sollecitare la formazione, anche per operatori del tempo libero (istruttori sportivi, insegnanti di musica), pediatri, animatori?

Come favorire momenti di sensibilizzazione e conoscenza riguardo al DSA tra gli studenti, a scuola?

Come offrire percorsi di confronto tra ragazzi con DSA, anche all'interno delle scuole, in prospettiva inclusiva?

Come far comprendere agli insegnanti l'importanza dell'attenzione della ricerca rispetto all'esperienza del DSA, che non deve essere limitata all'ambito clinico, ma deve divenire elemento che riflette e modifica l'esperienza scolastica?

Come dar voce, a scuola, all'esperienza dei ragazzi con DSA come esempio e sollecitazione per affrontare temi rilevanti per tutti, quali il rispetto delle differenze, conoscere e affrontare le proprie difficoltà e limiti, ma anche le proprie potenzialità e i propri stili di apprendimento e pensiero?

Le prospettive future di questa ricerca indicano, come già raccomandato in letteratura, l'utilità che vengano prodotti ulteriori studi in questa direzione, soprattutto in ambito



italiano; ma anche che nella pratica clinica e scolastica quotidiane tale attenzione ad ascoltare la “voce” dei ragazzi trovi spazio, secondo le specifiche professionalità.

L’intervista fenomenologica, secondo la metodologia specifica messa a punto per questo particolare studio, considerata anche la sua potente valenza trasformativa, potrebbe essere proposta e sperimentata all’interno della scuola come strumento di ricerca-intervento e di consulenza. Potrebbe aprire opportunità a docenti/consulenti/referenti DSA per costruire uno spazio di dialogo con i ragazzi, coinvolgendoli in un incontro che porti il punto di vista del ragazzo con DSA nel vivere la sua peculiare esperienza scolastica, con lo scopo di co-costruire soluzioni e adattamenti utili al ragazzo negli apprendimenti e nella vita scolastica.

La ricerca evidenzia, inoltre, quanto la voce di chi vive il DSA sia fondamentale per la comprensione dei fenomeni che li riguardano e per l’avanzamento delle conoscenze scientifiche; s’intravede la possibilità di coinvolgere la competenza specifica di adolescenti/giovani adulti con DSA per definire altri aspetti che riguardano il mondo del DSA. Ad esempio, prendendo atto che dalla ricerca emerge l’importanza di spiegare a scuola cosa sia il DSA ed operare una sensibilizzazione sistematica, potrebbe essere interessante orientare future ricerche per creare e sperimentare processi e materiali didattici finalizzati a introdurre il tema del DSA nelle classi, coinvolgendo ancora una volta il punto di vista di chi vive il DSA come contributo significativo ed eticamente fondato.

Non solo. I risultati e materiali ricavati dalla presente ricerca potranno essere utili per la strutturazione di processi di consulenza rivolti a insegnanti e genitori in prospettiva critico-riflessiva.

Inoltre, in prospettiva potrebbe essere interessante approfondire la dimensione socio-materiale dell’esperienza scolastica del DSA.

Infine, per triangolare la ricerca, si potrebbero esplorare le rappresentazioni del DSA e le modalità attivate per affrontarlo dai contesti educativi e sanitari, coinvolgendo stavolta gli insegnanti, le famiglie, i professionisti sanitari, per ascoltarne il punto di vista e confrontarlo con quello dei ragazzi. Ma anche per capire più in profondità le prospettive delle diverse persone e professionisti della rete, comprenderne posizioni professionali, personali, storie, vissuti in merito al DSA, allo scopo di favorire una miglior comprensione

reciproca, in un'ottica di collaborazione per un obiettivo comune: il benessere dei ragazzi e la loro possibilità di autorealizzazione.

Sembra d'obbligo, in chiusura, farsi portavoce anche dei ragazzi, nelle conclusioni.

Il gruppo dei partecipanti intende utilizzare i risultati della ricerca per realizzare uno spettacolo teatrale o video divulgativi, destinati agli studenti delle scuole. Inoltre essi intendono poterli divulgare a insegnanti e genitori, in forma di conferenza e testimonianza personale di alcuni di loro.

Questa ricerca non può non lasciare alle persone che l'hanno compiuta, la ricercatrice e i partecipanti, come co-ricercatori, una traccia indelebile, il vissuto di un percorso compiuto insieme che ha creato relazioni, riflessioni, competenze, in ognuno diverse, ma significative. Una ragazza dice: "Io potrei usare queste cose per poi aiutare altre persone" (M12).

La speranza è che la ricerca, oltre ai suoi contenuti, lasci il messaggio che si possa continuare a considerare i ragazzi gli "interpreti" della cultura del DSA, da coinvolgere nelle scelte e nella ricerca che li riguarda, come essi stessi evidenziano:

Trovo molto utile che ce lo chiediate a noi, perché si fanno congressi, si chiede agli scienziati, ma a noi chi ce lo chiede davvero? Per quanto tu possa studiarlo, finché non lo sei [DSA] non lo capirai mai, [come] le persone che fanno da interpreti per la cultura di un altro paese, preferisco che siano le persone di quel paese a spiegarlo (SS2).

Ma soprattutto la ricerca ha inteso costituire un primo passo nell'attesa di vedere maggiormente compreso il DSA da nuovi punti di vista e prospettive:

A qualche persona arriverà questo progetto; potrebbe non cogliere tutto, non possiamo pretendere che tutti capiscano. Anche se vi ho detto tutto quello che ho passato, non potete davvero capire quello che ho provato, è difficilissimo capire (S6).

## Bibliografia

AID, *Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006; Milano, 26 gennaio 2007, [https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/indicazioni\\_consensus\\_DSA2007.pdf](https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/indicazioni_consensus_DSA2007.pdf). [ultima consultazione ottobre 2018].

Alexander-Pass, N. (2018), *Dyslexia, traumatic schooling and career success: Investigating the motivations of why many individuals with developmental dyslexia are successful despite experiencing traumatic schooling*, PhD thesis. [http://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success\\_01-08-2018%20FINAL.pdf](http://sure.sunderland.ac.uk/9728/1/Dyslexia%20Traumatic%20Schooling%20Success_01-08-2018%20FINAL.pdf). [ultima consultazione ottobre 2018].

Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.

Alexander-Passe, N. (2008). The Sources and Manifestations of Stress Amongst School-aged Dyslexics, Compared with Sibling Controls. *Dyslexia*, 14 (4), 291-313.

Alexander-Passe, N. (2015a). Perceptions of Success in Dyslexic adults in the UK. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(1), 89-111

Alexander-Passe, N. (2015b). The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233

Alfredo J. Artiles. (2004). The End of Innocence: Historiography and Representation in the Discursive Practice of LD, *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 550–555.

Alias, N. A., & Dahlan, A. (2015). Enduring Difficulties: The Challenges of Mothers in Raising Children with Dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 202, 107–114.

Anderson, R. (2009), 'They're telling me what I already know instead of what I don't know': dyslexic pupils' experiences of withdrawal tuition during the later primary years. *Support for Learning*, 24: 55-61.

Anichini, A. (2013), Libri di scuola e lettura digitale. Proposte di ricerca. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4(13), 5-14.

APA (ed it. 2000). *DSM – IV – TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson.

APA, (2013). *DSM 5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth edition, Text Revision, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad It. DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Milano, Raffaello Cortina editore, Traduzione italiana della quinta edizione. Bersani, F.S., Di Giacomo, E., Inganni, C.M., Morra, N., Simone, M., Valentini, M.

- Aquario, D., Pacis, D., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2), 93.
- Arcangeli, L. Diversità e differenze. La razionalità pedagogica, in Cottini, L. Rosati L. (a cura di) (2008). *Per una didattica speciale di qualità*, 47-62, Perugia: Morlacchi.
- Arcangeli, L. Emili, E.A., & Sannipoli, M. (2017). Students with Special Educational Needs: autobiographical narration and self-functioning in the inclusion perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. 5 (2), 13-24.
- Arcangeli, L. Pascolini, F., & Sannipoli, M. (2016). L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. 4 (2), 147-170.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 125-140.
- Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: Development of the 'resistance-accommodation' model. *British Journal Of Special Education*, 36(2), 95-12.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: discovering the extraordinary gift of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge: The Perseus Books Group.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bachmann, C. (2013). Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia? Gradimento e prestazione nella lettura in times new roman e in easyreading di alunni dislessici e normolettori della classe quarta primaria. *Dislessia*, 10, 243-262.
- Bacon, A.M., & Bennett, S. (2013). Dyslexia in Higher Education: the decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19-32.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2001). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: Utet.
- Bandura, A., (trad. it. 2000). *Autoefficacia, teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barbiero, C., Lonciari, I., Montico, M., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P.E., Ferluga, V., Bigoni, A., Tullio, A.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano: Guerini.
- Battistutta, L., Commissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the Time of Diagnosis on the Perceived Competence of Adolescents With Dyslexia, *Learning Disability Quarterly*, 41 (3), 170–178.
- Bauer, A., Wistow, G., Dixon, J., & Knapp, M. (2015). Investing in advocacy for parents with learning disabilities: what is the economic argument? *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 66–74.
- Baxendell, B.W. (2003). Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave, *Difficoltà di apprendimento*, Trento: Erickson, 8 (4), 475-488.
- Bearne, E. (2002) A good listening to:Year 3 pupils talk about learning. *Support for Learning*, 17 (3), 122–127.

- Bell, S. (2010). Inclusion for adults with dyslexia: examining the transition periods of a group of adults in England: 'Clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (3), 216–226.
- Bertaux D. (2003) The usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. In: Humphrey R., Miller R., Zdravomyslova E., editors. *Biographical research in Eastern Europe*. England, Ashgate: 39–52.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: Franco Angeli
- Berton, M.A., Ciceri, F., Craighero, M., Dazzi, V., Grandi, L., Lampugnani, G., Meloni, A., Peroni, M., Savelli, E., Staffa N., & Stella, G. (2006a). Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola, *Dislessia*, 3 (3), 295-307, Trento: Erickson.
- Berton, M.A., Lorenzi, E., Lugli, A., & Valenti, A. (2006b). *Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e primaria*. Firenze: Libri Liberi.
- Besio S. (2005), *Tecnologie assistive per la disabilità*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2017). Partire dai criteri diagnostici dei DSA per effettuare l'identificazione precoce. La proposta di protocollo della Valle d'Aosta. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 238-254.
- Bettinelli, *Tavola rotonda*, in AIRIPA, Assemblea soci AIRIPA, NORMATIVE DSA E BES: problematiche e prospettive future, Arezzo, 27 settembre 2018.
- Bindelli, D., Depretis, D., Fasola, A., Folisi, K, Marzorati, D., Profumo, E., Serafino, R., & Torcellini, F. (2009). La comorbilità tra dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia nella scuola secondaria di secondo grado, *Dislessia*, 6 (1), 59-76.
- Blackman, S. (2009). Learning is hard work and sometimes difficult: what pupils with dyslexia say about the difficulties they experience with learning at secondary school in Barbados. *Caribbean Curriculum*, 16 (1), pp. 1–16.
- Blackman, S. (2010). Who I work with is important: dyslexic students' narratives about the benefits of grouping for instruction in the Caribbean. *Support for Learning* , 25 (1), pp. 4–10.
- Blackman, S. (2011). Using pupil perspective research to inform teacher pedagogy: what Caribbean pupils with dyslexia say about teaching and learning. *Journal in Research of Special Educational Needs*, 3 (11), 178-185.
- Bocci, F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In AA.VV., *DSA: Elementi di didattica per I bisogni educativi speciali*, Milano: ETAS.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In Bocci, F, De Angelis, B., Fregola, C., Olmetti Peja, D., & Zona, U. *Rizodidattica. Teoria dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In Goodley, D., D'Alessio, S, Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2016). Irrompere nell'immaginario. Pratiche di destrutturazione della rappresentazione della disabilità. *Atti del Convegno Summer School SIPES*, Bressanone.

- Bollini, B., De Cesare, C., Lampugnani, G., Russo, A. (2013). Un'esperienza di screening per individuare e intervenire precocemente con "alunni a rischio DSA" nella Prima Classe della Scuola Primaria. In *Atti del XXII Congresso Nazionale AIRIPA Pordenone*, 2013.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, 20(2), 175–190.
- Booth, T. & Ainscow, M. (a cura di Dovigo, F.) (2015). *Nuovo index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Bowlby, J., (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano: Cortina.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research. Psychology*, 3, 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 37 (1), 252-263.
- Butterworth B, Varma S, & Laurillard D.(2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science*. 332(6033):1049-1053.
- Caldin, R. (2012). Verso dove? Abitare l'insolito della Pedagogia Speciale, in D'Alonzo, L. Caldin, R. (a cura di). *Questioni sfide e prospettive della pedagogia sociale*, 259-264, Napoli: Liguori.
- Cameron, H. (2016). Beyond cognitive deficit: the everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 31(2), 223-239.
- Canevaro, Pedagogisti speciali: come. In D'Alonzo, L. Caldin, R. (a cura di). (2012). *Questioni sfide e prospettive della pedagogia sociale*. Napoli: Liguori.
- Cappa F. (a cura di). (2014). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Carletti, A. (2005). *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Carrozzi, M., & Ronfani, L. (2012). The submerged dyslexia iceberg: how many school children are not diagnosed? Results from an Italian study. *Plos One*, 7(10).
- Cassery, A.M. (2013 ).The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 79–91.
- Cazzaniga, S., Re, A., Cornoldi, C., Poli, S., & Tressoldi, P.E. (2007). *Dislessia e trattamento sublessicale - Attività di recupero su analisi sillabica, gruppi consonantici e composizione di parole*. Trento: Erickson.
- Chapman J.W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347-371.
- Chapman J.W., Tunmer W.E., & Prochnow J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.
- Chiaro, M. (2013) L'ICF-CY per la progettazione inclusiva per gli alunni con DSA, *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3(13), 80-89.

- Child, J., & Langford, E. (2011). Exploring the learning experiences of nursing students with dyslexia. *Nursing Standard*, 25(40), 39-46.
- Clandinin D.J., Caine V., Lessard S., & Huber J. (2016). *Engaging in narrativa enquires with children and youth*, New York: Routledge.
- Cohler B.J. (1982), Personal narratives and the life course. In P. Baltes e O.G. Brins (a cura di). *Life-span development and behavior*, 4, 205-241.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approach. *Psychological Review*, 100 (4), 589-608.
- Comitato AID "DSA e pari opportunità", *Esposto sulla condizione scolastica degli alunni con DSA in Italia*, Taranto 21 maggio 2008
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. *Evidence-based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Cornett-DeVito, M. M., & Worley, D. W. (2005). A Front Row Seat: A Phenomenological Investigation of Learning Disabilities. *Communication Education*, 54(4), 312.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2013). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., & Zamperlin, C. (2018). Adolescenti con DSA e altri disturbi del neurosviluppo. *Psicologia e Scuola*, 1, 42-47.
- Corradi, C. (1991) Text, context, and individual meaning: Rethinking life stories in a hermeneutic context. *Discourse and Society*, 2(1), 105-118.
- Corsi, M., Ulivieri, S. (2013) La pedagogia del Well-Being, *Pedagogia oggi*, 1, 5-8.
- Crittenden, P.M., Toward an Integrative Theory of Trauma: A Dynamic-Maturation Approach, in D. Cicchetti, S. Toth (a cura di), *The Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, vol. 10. Risk, Trauma, and Mental Processes*, Rochester: University of Rochester Press, 34-84.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E., (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, & L. Caldin, R. (a cura di). (2012). *Questioni sfide e prospettive della pedagogia sociale*. Napoli: Liguori.
- D'Alonzo, L. (2014 ). *Disabilità obiettivo libertà* Brescia: La Scuola.
- Daloiso, M. (2014). L'accessibilità dei materiali glottodidattici: un quadro teorico-metodologico. Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. *I Quaderni della Ricerca*. 13, 41-56.

- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Daniel, S.S., Walsh, A.K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B.A., & Wood, F.B. (2006). Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents. *Journal of learning disabilities*, 39 (6), 507-5014.
- Davis, L.J. (2015). Normalità, potere e cultura. In Medeghini, R. (a cura di). (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Davis, L.J.(a cura di). (2013). Disability, normality and power. *The Disability Studies Reader*, New York: Routledge, 1-14.
- De Beni R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET Università.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione*, Erickson, Trento.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2003). *Nuova Guida alla comprensione del testo (Vol. 1)*. Trento: Erickson.
- Delany, K. (2017). The Experience of Parenting a Child With Dyslexia: An Australian Perspective. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 7 (1), 97–123.
- De Toma, F. (2004). Dislessia: un'opportunità per una scuola rinnovata, *Corso di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado*, sezione AID Pisa Livorno.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J., (trad it. 1954). *Scuola e società*, Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J., (trad it. 1959). *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi.
- Di Brina, C., D'Oto, P., Di Scipio, R., Di Pietro, D., Menghini, G., La Rocca, B., & Sabatello, U. (2008). Uno studio descrittivo sull'accesso degli adolescenti ai servizi neuropsichiatrici territoriali. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 2008.
- Di Brina, C., D'Oto, P., Di Scipio, R., Di Pietro, D., Menghini, G., La Rocca, B., Scibilia, I., & Sabatello, U. (2008). Uno studio descrittivo sull'accesso degli adolescenti ai servizi neuro-psichiatrici territoriali. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 354-365
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emozionale. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Trento: Erickson
- Dilthey, W. (1976). *Selected Writings* in Rickman, Ed., Trans. and Intro. Cambridge: CUP.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In Booth, T. & Ainscow, M. *Nuovo index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Dowse, L. (2001). Contesting Practices, Challenging Codes: self advocacy, disability politics and the social model. *Disability & Society*, 16 (1), 123–141.
- Dudley-Marling, C. (2004), The social construction of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 482-489.



- Dweck, Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo, Trento Erickson, 2000
- Eden, G.F., & Moats, L. (2002). The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. *Nature Neuroscience*, 5, 1080–1084.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2000) Interviewing children and adolescents. In J. E. Gubrium & J. A. Holstein (eds), *Handbook of Interview Research*, 181–201. London: Sage Publications.
- Elliot J. & Gibbs S. (2008) Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 3–4.
- Elliott J. & Place M. (2004) Difficulties in children. London, Routledge.
- Elliott, J. (2005). The dyslexia debate continues. *The Psychologist*, 18(12), 728–730
- European Commission (2015a). *Education and Training. Monitor 2015*. Belgium: European Commission
- Evans, W. (2014). 'I am not a dyslexic person I'm a person with dyslexia': identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal Of Advanced Nursing*, 70(2), 360-372.
- Evans, W. (2015 ). Disclosing a dyslexic identity, *British Journal of Nursing*, 24(7), 383-385.
- Farci, G., & Ortù, R. (2007). I compiti della scuola nel trattamento della dislessia evolutiva. *Dislessia*, 4 (1) 47-62.
- Farr, R.M., & Moscovici, S. (a cura di). (trad. 1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino
- Ferrazzi D., & Lampugnani G. (2007) Strategie di apprendimento e informatica: sperimentazione di applicazione per ragazzi con DSA” in *Atti del XVI Congresso Nazionale AIRIPA*, Belluno, 19-20 Ottobre 2007, 85
- Ferrazzi D., & Lampugnani G., (2007). Modalità strategiche di apprendimento e informatica: un connubio necessario per i ragazzi con DSA, in *Pre-atti 7° Congresso Nazionale Trattamento Disabilità Integrazione*, 150, Padova: ed. Junior,
- Ferrazzi D., & Lampugnani G., La produzione del testo con strumenti informatici per alunni con DSA. in *Atti del XVII Congresso Nazionale AIRIPA Piacenza*, Ottobre 2008, 84-85.
- Ferrazzi D., Lampugnani G., Cividati B., Panza N. (2013). Convivere con il Disturbo Specifico di Apprendimento: il punto di vista dei ragazzi. Intervento con un gruppo di 28 pre-adolescenti, *Atti del XXII Congresso Nazionale AIRIPA Pordenone*, 2013
- Ferrazzi, D., Lampugnani, G., & Cividati B. (2014). Rappresentazioni e vissuti relativi al DSA in adolescenza, in *Atti del XXIII Congresso Nazionale AIRIPA Lucca*, Ottobre 2014, 22.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Flutter, J. (2007) Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343–54.
- Fogarolo F. (a cura di) (2012), *Il computer di sostegno*, Trento: Erickson.
- Frassinetti, F., Bolzani, D., & Angelini, D. (2012). *Dislessia negli adulti: una rassegna delle conoscenze*. Trento: Erickson
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education: Culture Power and Liberation*. London: Macmillan.

- Fulgeri, G.M., Ghidoni, E., Morlini, I., & Stella, G. (2014). La percezione della dislessia: Un'analisi e una nuova prospettiva d'indagine degli stati emotivi dei soggetti con dislessia. *Dislessia*, 11 (1), 45-73, Trento: Erickson.
- Garbo, R., & Negri, S., Una ricerca-azione con gli studenti con DSA dell'Università di Milano Bicocca: lavori in corso, *XXVII Congresso AIRIPA Arezzo*, 28 e 29 settembre 2018.
- Gardner, H. (trad it.) (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Gardou, C. (2006). *Diversità vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità, l'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2013). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (a cura di). (2014). *Pedagogia Speciale e "BES"*. Anicia: Roma.
- Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G.P., & Stella, G. (2010). *Dislessia e Università, Esperienze e interventi di supporto*
- Gentile, M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento della comprensione del testo scritto. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 113-129.
- Gibson, S. (2006) Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability and Society*, 21, 4, 315–329.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for learning*, 25 (4), 187-193.
- Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2015). The structure of intelligence in children with specific learning disabilities is different as compared to typically development children. *Intelligence*, 52, 36–43.
- Giori, F., (a cura di) (2002). *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*. Milano: Franco Angeli.
- Glazzard, J. (2010) The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63–69.
- Glazzard, J., & Dale, K. (2013). Trainee teachers with dyslexia: personal narratives of resilience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 26–37.
- Goffman, E., (1963, trad it. 2003). *Stigma*. Verona: Ombre Corte
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). *Life success for children with learning disabilities: A parent guide*. Pasadena, CA: The Frostig Center

- Goode, J. (2007). Managing disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22 (1), 35–48.
- Goodely, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Grasselli, B. (2012). *Leggere la dislessia*, Roma: Armando.
- Grasso, F. (2011). *L'ICF a scuola*. Firenze: Giunti OS.
- Griffin, E., & Pollak, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: Insights from the BRAINHE project. *Dyslexia*, 15(1), 23-41.
- Gwernan-Jones, R & Burden, R.L. (2009). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 86, 66-86.
- Hacking, I. (2009). Autistic autobiography, *Philosophical Transactions of the Royal Society*, B, 364, 1467-1473.
- Haft, S.L., Myers, C.A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133–141.
- Head, G., Norwich, B., & Morganti, A. (2018) Interactive Round Table: Research that Empowers: inclusive approaches, in *Emerging Researchers Conference EERA "Inclusion and exclusion: resources for educational research"*, Bolzano, 3-4 settembre 2018.
- Hellendoorn, J. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial & Special Education*, 21(4), 227.
- Humphrey R., Miller R. & Zdravomyslova E. (2003) *Biographical research in Eastern Europe*. England, Ashgate.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education Volume*, 29 (1), 29-36.
- Humphrey, N., & Mullins, P. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 (4), 196–203.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591.
- Invalsi (2016). *Indagine OCSE-PISA 2015: I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. Roma: Invalsi.
- lozzino, R., Galuppi, V., lozzino, M. (2009). Compresenza dei diversi tipi di disturbi specifici di apprendimento e dei disturbi della sfera emozionale. *Dislessia*, 6 (1), 49-58.
- Istituto Superiore di Sanità (a cura di) (2015), *Conferenza di consenso. Linee di indirizzo per l'utilizzo della Medicina Narrativa in ambito clinico-assistenziale, per le malattie rare e cronico degenerative*, pubblicato su Il Sole 24 ore Sanità, febbraio 2015, 2-25.

- Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis: Journal Of Health Philosophy And Policy*, 20(1), 20–30.
- Johnson, M. (2004) Dyslexia-friendly schools: policy and practice. In G. Reid and A. Fawcett (eds), *Dyslexia in Context*, 237–256. London: Whurr.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *Literacy*, 35, 82-85.
- Laasonen, M., Service, E., Lipsanen, J. and Virsu, V. (2010). Adult developmental dyslexia in a shallow orthography: are there subgroups? *Reading and Writing*, 25, 1, 71–108.
- Lambruschi, F., & Fabbri, D. (2004). Disturbi d’Ansia, in Lambruschi (a cura di), *Psicoterapia cognitiva dell’età evolutiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 321-362.
- Lampugnani G., Ferrazzi D. (2007). Modelli di didattica inclusiva: integrare strumenti informatici e strategie didattiche. In Workshop AID Pacifico C., Pancaldi M.G., Lampugnani G., Ferrazzi D., Savelli E., Madrigali L., Begnoni L., Ruggerini C., *Proposte educative per l'apprendimento degli allievi con dislessia*, in 6° *Convegno Internazionale La qualità dell'integrazione scolastica Erickson*, Rimini 16- 17-18 novembre 2007.
- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2017). Use of theatre Laboratory for research with specific learning disabilities pupils, *European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings – Quality and reflexivity in qualitative inquiry*, 243-253, Leuven: KU.
- Lampugnani, G. (2008). Strumenti e strategie didattiche e multimediali. L’accessibilità per alunni con DSA come opportunità di apprendimento significativo per tutta la classe. *Convegno Le prospettive dell'integrazione a 30 anni dalla Legge 517/77*, Istituto Comprensivo di Capannori (LU) e Centro Territoriale Misto per l’handicap-Scuola Primaria di Capannori, Capannori (LU), 6-7 giugno 2008.
- Lampugnani, G. (2017b). La discalculia come caratteristica specifica di apprendimento: trattamento integrato su un caso. *Difficoltà in matematica*, 14(1), 61-92.
- Lampugnani, G.(2017a). Vissuti e rappresentazioni del DSA. Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA. In: *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. A cura di: Ghiretto, L. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 370-380.
- Lampugnani, G., & De Toma, N. (2008). Teatro in Inglese per DSA: teorie e utilizzo di un approccio comunicativo per facilitare l’acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. In Vianello, R., Mariotti, M., & Serra, M. (a cura di), *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale vol.2*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2007). *Strategie di apprendimento e informatica: sperimentazione di applicazione per ragazzi con DSA*. XVI CONGRESSO NAZIONALE AIRIPA, Belluno, 19-20 ottobre 2007.
- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2008a). Lo strumento compensativo informatico e le strategie didattiche: alleati per lo studio a casa e stimolo all’innovazione didattica in classe. In “, *XI Congresso Nazionale Associazione Italiana Dislessia Essere “DYS” – Dislessia e dintorni”* - sessione plenaria, Roma 31 ottobre, 1 novembre 2008.

- Lampugnani, G., & Ferrazzi, D. (2008b). *Informatica per la libertà di apprendere*, Workshop del 9° Convegno Internazionale "Imparare: questo e' il problema: Dislessia e Scuola", Università degli studi della Repubblica di San Marino, 19-20 Settembre 2008.
- Lampugnani, G., Stella, G., & Caiazzo, G. (2006 ). Un'esperienza di screening per l'individuazione di soggetti a rischio DSA ed intervento di formazione dei docenti nella Prima Classe della Scuola Secondaria Superiore. *Dislessia*, 1 (3), 37-48, Trento: Erickson.
- Landsheere G., *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Lisciani e Giunti, Teramo 1985
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322–334.
- Lindsay, L., & Lewis, A. (Eds.). (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lucangeli, D. (a cura di). (2013). La diagnosi di discalculia – Documento di accordo AID-AIRIPA, *Psicologia e scuola*, 1, 37-40.
- Luci, A., & Ruggerini, C. (2010). Il ruolo della psicoterapia nei disturbi specifici di apprendimento, *Dislessia*, 7 (2) 197-209.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, 2, 56-61
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003) A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* , 53, 1–14.
- Macdonald, S. (2009a). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15 (4), 347-362.
- Macdonald, S. (2009b). Towards a social reality of dyslexia, *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 271-279
- Madriaga, M. (2007) Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability and Society*, 22(4), 399–412.
- Mammarella, I., Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (2010). Spatial Working Memory and Arithmetic Deficits in Children With Nonverbal Learning Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 455-468.
- Mantegazza, R., & Seveso, G., (2006). *Pensare la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani, S. (a cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano : Bruno Mondadori.
- Marchiori, M. & D'Aquino, L. (2017). Tavola Rotonda Aggiornamento sui lavori della Consensus sui DSA. XXVI Congresso Airipa 2017, Conegliano, 29-30 settembre 2017.
- Marinelli, C.V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13 (3), 297-310.
- Marra A.D. (2009). Linee guida per gli studi sulla disabilità. In *Diritto e Disability studies: Materiali per la ricerca multidisciplinare*, Reggio Calabria: Falza editore.

- Marzano, A., & Vegliante, R., & Iannotta, I.S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2 (15), 19-34.
- Massa, R. (2005). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E., (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E., (2013), *Disability studies*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (a cura di). (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Micheletta, A., & Emili, E.A. (2013). Dislessia e tecnologie. Quali evidenze di efficacia? *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4(13), 15-29.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Mizen. (2012). The social construction of learning disabilities, *Medicine*, 11 (40), 619-622.
- Moore, R., & Muller, J. (1999), The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 189–206.
- Morganti, A. (2008). I disturbi specifici di apprendimento, in Cottini, L. Rosati L. (a cura di) (2008). *Per una didattica speciale di qualità*, 195-212, Perugia: Morlacchi.
- Morris, D. K., & Turnbull, P. A. (2007). The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experiences of student nurses in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 27, 35–42
- Morrison, G.M., Cosden M.A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning disabilities quarterly*, 20 (1), 43-60.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori editore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*, Milano-Torino: BrunoMondadori.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2014). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: MacGrawHill.
- Mortimore, T. & Crozier, W. (2006) Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251.

- Mullins, L., & Preyde, M. (2013) The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university, *Disability & Society*, 28 (2), 147-160
- Nalavany, B.A., & Carawan, W. (2012). Perceived Family Support and Self-Esteem: The Mediational Role of Emotional Experience in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*, 18, 58–74.
- Nepi L.D., (2013) Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche, *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3(13), 27-41.
- Neri, A., Pellegrini, M. (2017). Il ruolo della consapevolezza fonologica per l'apprendimento della lettura: una revisione descrittiva, *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 76-88.
- Nugent, M. (2008). Services for children with dyslexia: the child's experience, *Educational Psychology in Practice*, 24 (3), 189–206.
- Oga, C. & Haron, F. ( 2012 ). Life experiences of individuals living with dyslexia in Malaysia: a phenomenological study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46. 1129 – 1133.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablment*. Basingstoke: MacMillan.
- Oliver, M.J. (2015). Capitalismo, disabilità e ideologia: una critica materialista del principio di normalizzazione. In Medeghini, R. (a cura di). (2015). *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Orsini, M., & Ortega, F. (2013). Da disturbo cerebrale a differenza neurobiologica: una mappatura delle economia politiche della speranza nelle comunità autistiche. In Medeghini, R. (a cura di). (2013). *Norma e normalità nei disability studies*. Trento: Erickson.
- PAARC, *Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference* (2011), DSA Documento d'intesa, PAARC 2011, [www.lineguidadsa.it](http://www.lineguidadsa.it) [ultima consultazione ottobre 2018]
- Palmieri, C. (2014). Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione. In Cappa F. (a cura di). (2014). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (a cura di). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Pari, C., & Venturini, R. (2010) Disturbi Specifici dell'Apprendimento e psicopatologia. Una ricerca per riconoscere gradualità e tipologie dell'associazione tra DSA e disturbi psicopatologici. *Dislessia*, 7 (1) 61-67.
- Pavey, B., Meehan, M. & Waugh, A. (2010) *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education*. London: Sage.
- Pegoraro, D. (2014). *Bisogni Educativi Speciali. Per una scuola a misura dell'allievo*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Penge R. (2010). Criteri valutativi, indici predittivi e prognostici dei DSA , in *Giornata di Studi DISLESSIA E DSA: Proposte Operative*, Treviso, 19 Marzo 2010
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. *Annali della Pubblica Istruzione. La Dislessia e i Disturbi Specifici di Apprendimento*, 2, 37–50.

- Penge, R., Criteri valutativi, indici predittivi e prognostici dei DSA , in Giornata di Studi DISLESSIA E DSA: Proposte Operative, Treviso, 19 Marzo 2010.
- Pennazio, V. (2017). *Formarsi a una cultura inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Pentucci, M. (2015). Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2(15), 129-144.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114, 139–163.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia (Chichester, England)*, 20(4), 346–369.
- Pirro, U. (1984). *Mio figlio non sa leggere*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Pisanu, F., & Tabarelli, S. (2013). Didattica e successo formativo: I laboratori del fare e del sapere, *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3(13), 42-58.
- Pollak, D. (2005). *Dyslexia: The Self and Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books
- Pope., A., McHale, S., & Craighead, E. (1988). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pourtois (1992). La pratica integrata della ricerca e dell'azione nelle scienze umane. *Dirigenti scuola*, 2, 5-7.
- Prevett, P., Bell, S., & Ralph, S. (2013). Dyslexia and education in the 21st century. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 1–6.
- Quicke, J. (2003) Educating the pupil voice. *Support for Learning*, 18 (2), 51–57.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Rack, J. (2005). The Incidence of Hidden Disabilities in the Prison Population, Egham, Surrey: Dyslexia Institute
- Raghubar K, Cirino P, Barnes M, Ewing-Cobbs L, Fletcher J, & Fuchs L. (2009). Errors in multi-digit arithmetic and behavioral inattention in children with math difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 356–371.
- Reid R., & Reed M. (2006). Depression Among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk John W., *Journal of Learning disabilities*, 39 (1), 3–10.
- Rice M. & Brooks G. (2004). *Developmental dyslexia in adults: research review*. London, National Research and Development Centre.
- Riddick B. (2000) An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability and Society*. 15(4), 653–667.
- Riddick, B. (2001). *Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability?* International Studies in Sociology of Education, 11(3), 223–236.



- Riddick, B. (2010). Living with dyslexia: *The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities* (2nd ed.). London: Routledge.
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K., Nurmi, J.-E., & Lyytinen, H. (2014). The Impact of Adolescents' Dyslexia on Parents' and Their Own Educational Expectations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(7), 1231–1253.
- Ripamonti, I.R., Cividati, B., & Russo, V. (2014). Prevenire le difficoltà di letto-scrittura attraverso specifiche modalità di insegnamento Percorsi rivolti alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo della scuola primaria. *Dislessia*, 11 (1), 31-44.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and Middle School Students with and without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48 (3), 239–254.
- Rosenthal, H. (2001) Discussion paper – working towards inclusion: 'I am another other'. *Educational Psychology in Practice*, 17 (4), 385– 392.
- Rosetti C. W., & Henderson S.J. (2013). Lived Experiences of Adolescents with Learning Disabilities. *The Qualitative Report*, Volume 18 (47), 1-17.
- Ruggerini, C. (2009). Itinerari di sviluppo dei bambini dislessici: molteplicità dei fattori di protezione alla luce della Medicina Basata sulle Narrazioni. Relazione al *Convegno "Dislessia tra i banchi di La Dislessia tra i banchi di scuola e non solo"*, Modena, 21 aprile 2009.
- Ruggerini, C., & Manzotti, S. (2012). Le traiettorie evolutive della dislessia: storie di adulti. Relazione al *XI Convegno "Imparare: questo è il problema"*, San Marino, 21-22 settembre 2012.
- Ruggerini, C., Antolini, & Solmi, A. (2008). *Disturbi mentali in adolescenti e giovani adulti con DSA non riconosciuto: riflessioni su una casistica*, Convegno Dislessia evolutiva negli adolescenti e adulti, Reggio Emilia, 19 aprile 2008.
- Ruggerini, C., Ciotti, F., & Solmi, A. (2005). Il bambino dislessico: dalla diagnosi alla prognosi alla riabilitazione, *Prospettive in Pediatria*, 35, 1-9.
- Ruggerini, C., Lambruschi F., Trebeschi V., Landini A., Manzotti S., & Vicini, S. (2004): Disturbi Specifici di Apprendimento, in Furio Lambruschi (a cura di), *Psicoterapia cognitiva dell'età evolutiva*. Torino: Bollati Boringhieri. , 551-552, 2004
- Ruggerini, C., Lusuardi, E., Daolio, O., Tagliazucchi, S., & Manzotti, S. (2016a). DSA e sviluppo della psicopatologia: analisi di 10 casi alla luce della Psicopatologia dello Sviluppo e della Teoria dell'Attaccamento, *Atti 5th All European Dyslexia Conference*, Modena, 21-24 settembre 2016.
- Ruggerini, C., Manzotti S., & Bassani L. (2013): Le traiettorie evolutive della dislessia: la nuova prospettiva della ricerca qualitativa e l'ottica dello sviluppo positivo, *Giornale Neuropsichiatria Età Evolutiva*, 33, 204-210.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Lami, G. (a cura di) (2017a) *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'adulthood*. Trento: Erickson.

- Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Tagliazucchi, S. (2016b). Narrative Based Medicine and Dyslexia: a happy marriage between qualitative and quantitative data for Positive Young Development. *5th All European Dyslexia Conference Abstracts*, 126, [http://www.eda2016.unimore.it/images/file/ABSTRACT\\_EDA\\_7.10.2016.pdf](http://www.eda2016.unimore.it/images/file/ABSTRACT_EDA_7.10.2016.pdf)
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., Bassani, L., & Tagliazucchi, S. (2017b). I fattori dello sviluppo positivo in dislessici in età giovane adulta: una ricerca di follow-up. In Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Lami, G. (2017) *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'adulità*. Trento: Erickson, 111-128.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Erickson: Trento.
- Ryan, M. (2006). Problemi sociali ed emotivi collegati alla dislessia. *Dislessia*, 3 (1), 29-35.
- Saunders, W.A., & Barker, M.G. (1972). Dyslexia As Cause Of Psychiatric Disorder In Adults. *The British Medical Journal*, 4 (5843), 759-761.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (1), 101-118.
- Scognamiglio, R.M., Russo, S.M. (2018). *Adolescenti digitalmente modificati (ADM). Competenza somatica e nuovi setting terapeutici*. Sesto San Giovanni: Mimesis edizioni.
- Seidman (1991), *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in Education and Social Sciences*. New York: Teacher College Press.
- Shah, S. Travers, C., & Arnold, J. (2004). Disabled and successful: education in the life stories of disabled high achievers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 122–132
- Shaw, S. C. K., & Anderson, J. L. (2018). The experiences of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24(3), 220–233.
- Siegel, A.M. (1996). *Heinz Kohut and the psychology of the self*. New York: Routledge.
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333.
- Singer, J. (1999) Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? in Corker, M. & French, S. (Eds), *Disability Discourse*, Buckingham: Open. University Press.
- SINPIA (2006), *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento*, Trento: Erickson.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Skinner, T. (2011) Dyslexia, mothering and work: intersecting identities, reframing, 'drowning' and resistance. *Disability & Society*, 26(2), 125-137.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

- Solmi, A., Ruggerini, C., & Guaraldi G.P. (2009). Fattori correlati alla prognosi del bambino dislessico in età adolescenziale e adulta. Risultati da una indagine “narrative based”. *Dislessia*, 6 (2), 183- 221.
- Soohoo, S. (1993) Students as partners in research and reconstructing schools. *The Educational Forum*, 57, 386–393.
- Sorzio, P. (2001). *Strutture e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: CEDAM.
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The Learning Experiences of Students with Dyslexia in a Greek Higher Education Institution. *International Journal Of Special Education*, 30(2), 157-170.
- Stella, G. (2008). *Libro Bianco: Dislessia e Diritti Negati*. Firenze: Libri Liberi.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated action: The problem of human-machine communication*, NY: Cambridge University Press.
- Talita Claassens, & Ansie C. Lessing (2015) Young adult learners with dyslexia: their socio-emotional support needs during adolescence, *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 32-36
- Tamburi, D. L'intervento nei disturbi specifici di apprendimento, in Cottini, L. Rosati L. (a cura di) (2008). *Per una didattica speciale di qualità*, 255-281, Perugia: Morlacchi.
- Termine, C., Mammarella, I.C., Ruggerini, C., Antonietti, A., Caffi, R., & Giuliano, S., Tavola Rotonda: La definizione dei criteri di gravità del DSA, *XXVII CONGRESSO NAZIONALE AIRIPA*, Arezzo, 28 settembre 2018.
- Terras, M.M., Thompson, L.C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Thomson, M., & Hartley, G. M. (1980). Self-esteem in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16, 19-36.
- Thornton, T. (2010). Narrative rather than idiographic approaches as counterpart to the nomothetic approach to assessment. *Psychopathology*, 43(4), 252–261.
- Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children? *Intelligence*, 62, 175-179.
- Topping, K. (1998). *Tutoring*, Trento: Erickson.
- Tressoldi, P.E., & Vio, C., (2012). *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.
- Trisciuzzi, L., & Zappaterra, T. (2014). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini scientifica.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L.. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Tucci, R., Vio, C. (2016). *La prevalenza della dislessia in una popolazione scolastica della Regione*, 3 (13).
- UNESCO (1994). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Éducazione, la Scienza e la Cultura. *The UNESCO Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (1997). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *International Standard Classification of Education - ISCED*. Paris: UNESCO.
- UPIAS (1976), *Fundamental principles of disability*, London, UNION of the Physically Impaired Against Segregation.
- Urbinati, C. (2017). DSA e percorsi evolutivi: fattori di rischio e fattori protettivi. Risultati di un'indagine "narrative based". In Ruggerini, C., Manzotti, S., Daolio, O., & Lami, G. (2017) *Benessere scolastico negli studenti con DSA. I fattori dello sviluppo positivo per la costruzione dell'adulità*. Trento: Erickson, 129-147.
- Usmiani, S., & Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: Relationship between self-esteem, gender role identity, body image. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (1), 45-62.
- Valenti, A. & Montesano, L. (2018). Tavola rotonda: La didattica per gli studenti universitari con disabilità intellettiva e difficoltà di apprendimento, XXVII CONGRESSO NAZIONALE AIRIPA, Arezzo, 28-29 settembre, 2018
- Vaughn, S., & Schumm, J., (1993) What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations. *Journal of Learning Disabilities* , 26 (8), 545–55.
- Vecchini, A. (2010). *Dislessia ed emozioni. Le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*. Perugia: Morlacchi.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Veneto. *Dislessia*, 13 (3).
- Vianello, R. (2018). Strategie per il potenziamento del pensiero e del ragionamento. In *PreCongresso AIRIPA "Innovazione didattica e insegnamento personalizzato"*, Arezzo, 27 settembre 2018.
- Vianello, R., Mariotti, M., & Serra, M. (a cura di). (2008). *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale*, 2, 145-154, Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Vio C., & Tressoldi P.E., *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson, 1998
- Vivanet, G. (2013). Le ICT nella scuola italiana. Sintesi dei dati in un quadro comparativo europeo. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4(13), 47-56.
- Vogel, G., Fresko, B., & Wertheim, C. (2007). Peer Tutoring for College Students With Learning Disabilities: Perceptions of Tutors and Tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 485-493.
- Wennås Brante, E. (2013), I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment. *British Journal of Learning Support*, 28(2), 79-86
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L.M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*, Guilford Press.
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P., & Lee, S. (2007). Significant Predictors of Test Anxiety Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (4), 360–376.

WHO – World Health Organization (2007), *ICF: International Classification of Functioning of Disability and Health: Children and Young Version*, Ginevra: WHO Press.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 58-81.

Willcutt, E.G., & Pennington, B.F. (2000), Psychiatric comorbidity in children & adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (8), 1039-1048.

Williams, P. & Shoultz, B. (1982). *We Can Speak For Ourselves: Self Advocacy By Mentally Handicapped People*. London: Souvenir Press.

Wilson, A.J., & Dehaene, S. (2007). Number Sense and Developmental Dyscalculia. In D.Coch, G. Dawson, K. W. Fischer (a cura di) *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain: Atypical Development*, Chapter 9, 212-238.

Zappaterra, T. (2010). *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alcuni con disabilità*. Pisa: ETS.

Zappaterra, T. (2013). Teaching Writing in the context of Learning disabilities. *Pedagogia oggi*, 1, 87-100.

Zappaterra, T. (2014). I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento. In Gaspari, P. (a cura di) *Pedagogia Speciale e "BES"*. Roma: Anicia.

Zappaterra, T., & Cugusi, C. (2013). Media e disabilità nella pubblicistica contemporanea. *Media education-Studi, ricerche, buone pratiche*, 4(2), 133-154.

## Riferimenti legislativi

Legge 15 marzo 1997, n. 59 Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa

Legge 28 agosto 1997, n. 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate."

Legge n. 170, 8 ottobre 2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

Legge n. 289, 11 ottobre 1990,

Legge n. 517, 4 agosto 1977, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, allegato al D.M. 12 luglio 2011.

MIUR Direttiva Ministeriale, 27-12-12 Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

MIUR Direzione Generale per lo Studente Ufficio IV, Nota prot. 4099 del 05-10-2004, "Iniziative relative alla dislessia

MIUR-Ufficio VII,-Nota prot. 1787 del 01-03-05

MIUR, O.M. n.22 del 20-02-06

Nota Regione Lombardia 21 novembre 2012 Prot. H1.2012.0033445

Nota Regione Lombardia 22 giugno 2015 Prot H1.2015.0018622

Nota Regione Lombardia 5 luglio 2011 Prot. H1.2011.0020307

## Sitografia

[ultima consultazione ottobre 2018]

AID, *A proposito di false diagnosi*, Reperibile presso: <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/diagnosi-dsa>.

AID, Associazione Italiana Dislessia. Reperibile presso: <http://www.aiditalia.org>

AIRIPA Italia, Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento. Linee Guida

AIRIPA. Reperibili presso: [www.airipa.piave.net](http://www.airipa.piave.net)

Arcangeli., L., & Emili, E.A., *I Disturbi specifici di apprendimento. Linee guida per I Docenti di Ateneo*.

[https://www.unipg.it/files/pagine/1223/dsa\\_linee\\_guida\\_per\\_i\\_docenti\\_dellateneo.pdf](https://www.unipg.it/files/pagine/1223/dsa_linee_guida_per_i_docenti_dellateneo.pdf)

British Dyslexia Association, *Dyslexia Style Guide*.

[https://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About\\_Us/policies/Dyslexia\\_Style\\_Guide.pdf](https://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About_Us/policies/Dyslexia_Style_Guide.pdf)

Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (CNOP) (2016). *I DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*.

[http://www.psy.it/wp-content/uploads/2016/03/cnop\\_DSA-BES\\_web.pdf](http://www.psy.it/wp-content/uploads/2016/03/cnop_DSA-BES_web.pdf)

Cutrerá, G. *Demone bianco. Una storia di dislessia*. Reperibile presso:

Education Act inglese (2006). Reperibile presso: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>

[http://www.impegnocivile.it/progetti/BreakingBarriers/Documenti/demone\\_bianco\\_Giacomo%20Cutrerá.pdf](http://www.impegnocivile.it/progetti/BreakingBarriers/Documenti/demone_bianco_Giacomo%20Cutrerá.pdf)

Federela, I ragazzi di Talenti fra le nuvole a bordo di Nave Italia, Reperibile presso: <http://www.federvela.it/news/i->

[ragazzi-di-talenti-fra-le-nuvole-bordo-di-nave-italia](http://www.federvela.it/news/i-ragazzi-di-talenti-fra-le-nuvole-bordo-di-nave-italia)

Il Fatto Quotidiano / Scuola, *Dsa, Miur fotografa boom delle diagnosi: 67mila in più in un anno. Il pedagogista:*

*"Business dietro etichette date ad alunni"*, reperibile presso: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/04/17/dsa-miur->

[fotografa-boom-delle-diagnosi-67mila-in-piu-in-un-anno-il-pedagogista-business-dietro-etichette-date-ad-alunni/4298907/](https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/04/17/dsa-miur-fotografa-boom-delle-diagnosi-67mila-in-piu-in-un-anno-il-pedagogista-business-dietro-etichette-date-ad-alunni/4298907/)

Istituto Superiore di Sanità (2011). *Consensus Conference sui Disturbi specifici di apprendimento*.

[https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc\\_disturbi\\_apprendimento\\_2011.pdf](https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/06/cc_disturbi_apprendimento_2011.pdf)

*Linee guida esplicative del percorso di prima certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) per la scuola, per le famiglie e per i professionisti. Dall'individuazione delle difficoltà, alla diagnosi, alla stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP),* Reperibile presso: <https://www.opl.it/public/files/2344-LINEE-GUIDA-DSA.pdf>

*Linee guida sui Disturbi Specifici di Apprendimento - Trattamento riabilitativo e interventi compensativi,* reperibile presso: <http://www.lineeguidadsa.it/trattamento/trattamento.php>

*Linee guida sui Disturbi Specifici di Apprendimento – Materiali di aggiornamento,* Reperibile presso:

MIUR – Statistica e studi. (2018). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017,* MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle scuole, aprile 2018, reperito su <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/gli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-nell-a-s-2016-2017>

Progetto My Story, Reperibile presso: <https://www.aiditalia.org/it/associazione-italiana-dislessia/progetto-giovani>

World Health Organization, *International Classification of Diseases (ICD 10),* on line version, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>

## *Spettacoli teatrali*

Ci ho le sillabe girate (spettacolo teatrale), Produzione Teatro Officina. 2016.

Dislessia...dove sei Albert? (spettacolo teatrale), Di Francesco Riva, 2017.

## **Allegati**

### **Allegato 1**

*Esempio analisi di caso con IPA e CdF*

*Commento tematiche M1*

Il contributo di A. si concentra in modo principale sull'area delle relazioni e degli affetti, in cui esplicitamente trova la dimensione più importante del vivere il DSA e dell'affrontarlo: le relazioni con gli amici, gli insegnanti, i genitori. Si sofferma a lungo sulle dinamiche relazionali e sulle motivazioni interiori, con notevole carico affettivo, oltre che rappresentazionale, per spiegare i meccanismi che nella sua esperienza si generano. L'altra area che rileva esplicitamente importante è come affrontare il DSA e essere studente col DSA.

Temi emergenti che meritano una lettura trasversale sono: l'amicizia, i compiti, "avere voglia", l'aiuto.

*Relazioni, affetti, emozioni:*

Un ruolo fondamentale è rivestito dalla famiglia e, in particolar modo, dai genitori. Con questi sembra avere un rapporto ambivalente, di riconoscenza per quello che ritiene un fondamentale supporto emotivo e aiuto; dall'altra percepisce la, secondo lui, comprensibile difficoltà dei genitori di accettare gli errori che lui stesso commette e le delusioni che genera, riconoscendo di non soddisfare le aspettative ma ritenendo parte di un necessario processo di crescita la possibilità, e anzi la necessità, di essere lasciato libero di sbagliare.

Andando ad approfondire i vari aspetti, sottolinea che una forma di aiuto fondamentale offertogli dalla famiglia è stato avergli fornito tutti i mezzi che ritiene utili, come mappe e computer, sentendosi fortunato perché la famiglia ha deciso di investire economicamente per l'acquisto di un pc ("sono stato fortunato a nascere in una famiglia



che se si può permettere queste cose, magari anche con un po' di fatica, ce la fa, mi aiutano nonostante anche le difficoltà").

C'è una dimensione di incoraggiamento ("la prima cosa che hanno fatto è stata di incoraggiarmi e non permettere che io mi scoraggiassi"), anche nella direzione di far acquisire al ragazzo una determinata rappresentazione della dislessia, che non sia considerata come un handicap e come qualcosa di problematico ("volevano vedessi il DSA come...un niente [...] che lo affrontassi seriamente [...] non come un handicap").

Il ragazzo intervistato spiega dal suo punto di vista come si determini la dinamica tra il pretendere troppo e non accettare il limite e l'errore da parte dei genitori, la delusione, e il suo modo di sentirsi, con le conseguenti reazioni comportamentali: se "il genitore [mi] dà dell'ignorante [...] ad esempio mamma mi chiedeva troppo [...] io recepivo come [...] qualcosa che potesse deluderla [...] non essere una persona di cui va fiero [...] se un [ragazzo con] DSA vede che non può accontentare [...] anche se ce la mette tutta", si crea un "distacco [...] mi rattristivo [...] non avevo voglia fare niente [...] gettavo la spugna [...] ci st[avo] male". Nel confrontarsi con questa dinamica è significativo che assuma i due punti di vista, che si renda conto del punto di vista dei genitori e lo comprenda: ("Nel caso di un genitore potrebbe essere scoraggiante, a livelli quasi impossibili, perché vedi tuo figlio che fa fatica a fare le cose che fanno gli altri, vorresti facesse qualcosa in più, non dico di pretendere meno ma non pretendere troppo, se un DSA vede che non può accontentare una persona, tramite lo studio, fa veramente tanta fatica, ce la mette tutta ma non ce la fa ad accontentare una persona, può starci veramente male [...] ci può essere un distacco tra figlio e genitore, il figlio inizia a non ascoltare più il genitore perché gli dà dell'ignorante, a me è capitato con mia mamma che a volte mi chiedeva un po' troppo e io lo recepivo come un qualcosa che potesse deluderla, non dico non sono più tuo figlio ma non sono una persona di cui magari vado fiero, questo è quello che vedevo io. Era una cosa che mi rattristiva, non avevo voglia di far niente, di gettare la spugna e basta"). Il ragazzo conferma che questa è una delle tematiche centrali "il genitore può temere che tu ti scoraggi, prova a spronarti a fare di più e non capisce che tu quel di più lo stai già facendo e il bambino si sente deluso e dice ' non riesco ad accontentare mia madre o [mio] padre'".

Evidenzia la fatica del genitore nel supportare senza imporre e ottenendo reazioni di opposizione o sfiducia da parte del figlio (“il genitore deve fare il genitore, consigliargli cosa è meglio per lui. A 14 anni si è testardi e si vuole insistere in ciò in cui si crede. Il genitore deve insistere ma non troppo, il figlio si potrebbe allontanare, 'mi stai dando fastidio, me ne vado' ed è pericoloso, il figlio senza il genitore fa poco o niente. Se il genitore sa che economicamente si può tornare indietro glielo lascia fare, se sbaglia, se cade, imparerà a rialzarsi e a dire ‘ho fatto una cavolata’”). Propone una serie di strategie che secondo lui accompagnino a gestirsi la libertà di fare delle scelte, con l’obiettivo di dare fiducia al mettersi alla prova nell’autonomia (“dare più fiducia al bambino che ti chiede di studiare da solo”) ma soprattutto evidenziando che anche da parte dei ragazzi la volontà di scegliere, di sentirsi in grado di fare delle scelte non è scontata ma una conquista che va accompagnata (“la mamma ha capito che crescendo mi deve lasciar fare, prima o poi mi troverò da solo che crescendo mi deve lasciar fare, prima o poi mi troverò da solo [...] se una persona non la lasci mai andare avrà sempre paura di uscire”).

Percepisce di aver avuto comunque la possibilità di fare delle scelte, anche errate: lo sport, scelta nella quale è stato appoggiato e sostenuto dalla famiglia, che si è rivelato una scelta che lo ha sostenuto e aiutato, ma anche l’ignorare quanto richiesto dalla professoressa di spagnolo. Si rende conto che ogni scelta ha poi delle conseguenze, non sempre reversibili, ma sulle quali sembra stia imparando a capire come riparare (“ho fatto scelte sbagliate e giuste, l'importante è fare scelte, anche se sbagli, puoi tornare indietro, contare sulla famiglia, ad esempio con la scelta del rugby, che è stata la mia miglior scelta ho avuto una famiglia che mi ha supportato, mi ha comprato l'attrezzatura, hanno speso per la società e le assicurazioni. Ho fatto anche scelte sbagliate, come non ascoltare quella di spagnolo che per me è una capra ignorante, adesso sto cercando di mettere a posto ma forse è un po' tardi, farò più fatica sicuramente. Sto provando a tornare indietro, l'importante delle scelte è farle con intelligenza e prendersi tempo. Non è da vergognarsi, è una cosa da fare con calma e anche con altre persone, se è una cosa di cui non sei sicuro”).

Arriva a esplicitare la propria frustrazione relativa alle difficoltà date dal DSA paragonandole alla situazione di una persona in carrozzina, ove il contrasto è tra chi si muove e chi sta fermo: paragone forte, che vuole evidenziare come in modo diverso, e

forse non così esplicito a chi guarda, sia pur il genitore, anche a chi ha un DSA accada qualcosa di analogo: “secondo me col DSA la sensibilità è diversa perché vedono in faccia una cosa che non tutti i giorni capita di vedere, di stare a contatto, come una persona in carrozzina, che si prova a stare fermi e a vedere gli altri che corrono... nel nostro caso è vedere gli altri che senza tabelle prendono un bel voto.” Perciò possiamo dire che le tabelle e in senso lato gli strumenti compensativi sono paragonati alla carrozzina perciò a un ausilio senza il quale impossibile muoversi e se vogliamo estremo (per intendersi non si ricorre al paragone con gli occhiali).

A questa situazione contrappone la necessaria accettazione, forse più semplice per il ragazzo che per il genitore; il ragazzo immagina quanto possa essere “traumatico” per il genitore vedere le inadeguatezze del proprio figlio su aspetti che per altri sono semplici. In questa situazione il ragazzo con DSA sembra poter accettare più facilmente, essere più adattabile, e anzi, a sua volta si trovi a incoraggiare il genitore: “forse per un genitore è più traumatico che per un figlio, non solo a livello economico, vedi tuo figlio che fa cose che altri fanno più tranquillamente [...] il ragazzo potrà sempre accettarlo, crescendo ha la mente più flessibile, per un ragazzo di dieci anni è più facile adattarsi alle cose. Un genitore che non ha mai avuto problemi, occasione di allenarsi su queste cose fa più fatica a vedere il proprio figlio che sta male. A volte è capitato a me di incoraggiare mia mamma [...] mia mamma ha pianto subito [appena l’ha saputo], io già avevo capito e ho detto 'no mamma se piangi tu, figurati io...'” e ancora “anche il genitore, come il figlio può cadere in depressione se vede che il figlio sbaglia, nonostante usi le mappe. Il genitore può sentirsi partecipe dello sbaglio del figlio”.

Il metodo che propone per superare queste barriere tra genitori e figli è il dialogo aperto, faccia a faccia, per evitare “muri”, nonostante la delusione e lo scoraggiamento, perché per un ragazzo con DSA è fondamentale il supporto dei genitori “parlarne faccia a faccia con la mamma o il papà può aiutare a mettere in chiaro alcune cose; di non scoraggiarsi se si vede il padre e la madre che dubitano sulla riuscita delle vostre decisioni [...] se il figlio [...] gli scrive una lettera, o il genitore al figlio, si viene a creare un muro che non ci deve essere tra padre e figlio o mamma e figlio. [...] famiglia nella maggior parte dei casi supporterà il figlio in qualsiasi caso [...] Se non hai un supporto morale da famiglia e amici puoi scoraggiarti”

Anche il resto della famiglia è ritenuto fondamentale dal punto di vista più “pratico”, strategico: la sorella più grande per l’inglese, la seconda “sorella che è DSA più grave di me mi ha aiutato con le mappe, ha il vantaggio di essere meno pigra e studia più volentieri di me, fa mappe più volentieri e mi aiuta”. Rappresenta in questo senso anche un confronto e modello potenziale, sia in termini di impegno (che invece ritiene di non avere) sia mostrando che, pur in difficoltà, si può divenire capaci, efficaci e anche in grado di aiutare altri.

Altra dimensione importante è la relazione con i pari:

Dimensione conflittuale che solo successivamente e su domande specifiche che lo ipotizzano sarà descritta e confermata come vero e proprio bullismo. All’inizio della prima media viene preso in giro per il DSA e per lo sport che pratica, il rugby (“Il momento che ricordo di più è stato in prima che c’erano dei miei compagni che mi prendevano in giro sia per la dislessia che per lo sport che praticavo, che non era molto diffuso, cioè non è molto diffuso, appunto il rugby, purtroppo in Italia si parla solo di calcio e quindi venivo isolato dal gruppo e tendevo ad essere un po’ violento con loro, se mi prendevano in giro qualche volta passavo anche alle mani, cosa che non si deve fare”). La dimensione della presa in giro è quella più generica di cui parla facendo riferimento all’episodio, così come in maniera più preponderante delle proprie reazioni “violente” “mi è capitato e ho sbagliato, ho usato le mani”. Motivo per cui viene redarguito da genitori e insegnanti. Il senso di colpa e il giudizio morale sulle proprie azioni è l’aspetto più investito. Sembra riportare, pur avendo cercato di rielaborare, le motivazioni degli adulti circa il modo di reagire (parole e mani) (“Azione-reazione è una cosa che fanno gli animali, l'uomo ha la possibilità di parlare, se necessario anche di difendersi con coerenza. Le reazioni violente son le peggiori, può essere una risposta che coi compagni si può fare, ma poi ci si chiarisce [...] sono l'ultimo che ne può parlare perché sono uno che se viene chiuso all'angolo per prima cosa mena le mani, non lo dovrei fare. Posso dire quello che dice mio padre, piuttosto digli in faccia 'sono arrabbiato' che è una cosa che ti calma e non meni le mani”).

Quello che invece non appare subito nella narrazione e che è stato necessario sollecitare e guidare, come non è emerso nel momento in cui accadeva, era proprio il racconto delle azioni altrui “È capitato di prendermi ceffoni sul braccio, che mi prendevano gli occhiali e

li buttavano in terra...mi è capitato, una cosa che non sopporto, se la cosa è mia devi prima chiedermi il permesso, già solo gli occhiali [...] [si ripeteva nel tempo]”.

E oltre alle proprie reazioni con gli altri, emerge ora quanto si sentiva annullato e impotente, e sembra collegare questa impotenza anche la mancanza di iniziativa nel farcela coi compiti (“Se uno è già insicuro lo smonti, a momenti non rimane più in piedi. Andavo a casa e non facevo più niente, mi sdraiavo e piangevo, non ce la facevo più”).

Si trova ad affrontare questa situazione in solitudine perché non comunica a nessuno quanto accadeva “[nessuno mi aiutava] perché non lo dicevo. Una cosa sbagliata che facevo era non dirlo.”

La sua reazione violenta è stato il campanello di allarme. La reazione degli adulti si è sostanziata in rimproveri nei confronti del ragazzo stesso, che ha continuato a parlare di prese in giro, per le sue reazioni (“[non si sono accorti] finché non ho alzato le mani e han beccato solo me. non do la colpa agli altri, a mia mamma perché non lo dicevo, semmai la colpa è mia”). Perciò la colpa che il ragazzo percepisce appare doppia, implicitamente: per aver “usato le mani” e per non aver detto agli adulti cosa succedeva.

Nella valutazione del ragazzo però le responsabilità degli adulti sono diverse: non raccontava né ai genitori né agli insegnanti, ma questi ultimi erano più presenti nelle situazione in cui si verificavano gli episodi; il ragazzo descrive gli insegnanti come vittime di un pregiudizio nei suoi confronti, mettendo in atto un processo di “etichettamento”, da lui stesso definito così, nei suoi confronti che contribuisce a questa situazione “Semmai do la colpa ai prof che non se ne accorgevano e in pratica sembrava che guardassero solo me, anche in prima ero più grosso degli altri e sembrava che avessero più timore che io muovessi le mani contro di loro, non loro contro di me. È già un essere etichettato, ed era una cosa che mi dava fastidio, mi faceva schifo, non vuol dire niente, posso anche essere due metri e dieci in quinta però”. Per gli insegnanti perciò, secondo lui, era “etichettato” e prevedibile il suo comportamento, una volta emerso, giustificato dalla sua statura fisica e dal pensare che fosse lui ad aggredire per primo.

La soluzione che il ragazzo mette in atto, e che secondo lui ha funzionato, è però nella sua esperienza aver risposto nello stesso modo, con un “pestone”. A partire da questa difesa netta, e mettendo le distanze, pian piano sembrano crearsi però le condizioni per qualcosa di diverso (“non so quanto mi convenga dirlo, ma subito dopo il primo pestone

che gli ho dato, hanno smesso, già facevo rugby ed ero più grosso fisicamente e più forte e facendosi male han deciso di smetterla. Cosa che si poteva risolvere anche con le parole, però uno dice con un pugno risolvo subito, con le parole ci metto tre settimane. Ci sono state le vacanze e quando son tornato in seconda già ero più...tenevo le distanze, ancora non mi fidavo però se mi salutavano li salutavo. In terza abbiám cominciato ad essere amici”).

Le motivazioni esplicite per questo tipo di reazione sono rabbia e paura, l’una, la prima, causata dall’altra. La rabbia rimane l’aspetto che si esprime all’esterno e della quale lamenta la mancanza di l’autocontrollo, raggiunto successivamente grazie allo sport “La rabbia e la paura vi può far fare l'errore di andare avanti a picchiare quello che hai messo a terra e però diventi l'aggressore. [La rabbia scatta per] la paura, per paura di essere attaccato, attacchi tu per primo. Io prima mi arrabbiavo più facilmente, non controllavo la rabbia, tendevi a allontanare gli altri, minacciarli, attaccarli verbalmente, poi ho imparato a gestire [...] [con] lo sport, a fine giornata vado a rugby o mi alleno per i cavoli miei, perché questo è un percorso che ognuno prende come vuole, sai tu come smaltire la tua rabbia, come farlo e quando. Correre, allenarsi, alzare pesi, non star fermo, più sto fermo e più ci penso, più mi arrabbio. Stando in movimento non ci penso.”

Il rapporto con i compagni che lo prendevano in giro è ora radicalmente cambiato, hanno stabilito una relazione amicale, anzi lo difendono se qualcuno esterno al gruppo lo prende in giro (“Adesso se gli ricordo quello che hanno fatto, abbassano la testa, si vergognano di quello che hanno fatto e molte volte, non dico mi proteggono, però si arrabbiano con qualche altro loro amico che mi prende in giro o mi scherza, ma io ovviamente non me la prendo, ci scherzo anche io con loro ovviamente stando nei giusti [limiti]. Una volta eravamo in gruppo, c’era un rientro a scuola di sabato tutti in gruppo e stavamo scherzando tra di noi e uno tira fuori questa cosa del DSA e il mio compagno si arrabbia e dice ‘piantala di prenderlo in giro’ e io dico no vabbè stai tranquillo. L’ho ringraziato perché comunque mi ha difeso, e poi mi aiutano a volte per esempio in caso di power point, se sono a scuola, come aprire il modulo, come trovare esercizi, mi aiutano”).

Rispetto al rapporto con i pari con DSA, ritiene che a scuola i compagni con DSA approfittino della situazione, trovino scuse, si nascondano dietro il DSA e la difficoltà

conseguente la mancanza di impegno, e prova rabbia nei loro confronti (“persone che secondo me non hanno ancora capito cosa vuol dire essere dislessici, ne approfittano, approfittano della gentilezza dei prof, di alcuni prof e di questo fatto. Non fanno compiti perché non c’hanno voglia e dicono che sono in difficoltà col DSA, non studiano a casa con il flauto perché hanno il DSA e questa cosa personalmente mi fa molto arrabbiare”). Non li stima, pensa forse che danneggino chi ha un DSA e fa fatica, non li evita ma non dice loro cosa pensa, forse per quanto detto in precedenza, ossia per il timore di un’espressione eccessiva della propria rabbia. “A volte preferisco star zitto che parlare perché potrei magari dire cose che non sono molto belle da dire a una persona. Se mi chiedono una mano sulle mappe gliela do, senza starci troppo a parlare ma gliela do. Però li evito perché comunque sono persone che non si meritano la mia presenza, io non dico di essere tutto questo granché però non voglio avere a che fare con persone come [loro].” La motivazione che ne dà non è specifica, non motiva il legame di questi ragazzi alle diverse circostanze, ma attribuisce alla fortuna (“sono stato un po’ sfortunato, ho conosciuto DSA a scuola che stimavo perché si impegnavano al massimo ma in classe ho DSA che non volevano fare niente e trovavano una scusa per tutto”). Ma ci sono anche ragazzi a scuola, DSA e non DSA, che si impegnano e non riescono, e che chiedono aiuto (“ne ho avuti che ci provavano e riprovavano e poi chiedevano una mano, DSA a scuola ma anche non DSA, normali, chiamiamoli così, che non ce la facevano e chiedevano aiuto”).

Al contrario vi sono esempi di ragazzi con DSA, come la sorella, che a suo parere, grazie all’impegno, danno un esempio di cosa sia possibile realizzare nonostante le scarse apparenti possibilità di partenza (“ci sono persone come mia sorella che ha fatto molta più fatica di loro ed è arrivata comunque a un punto altissimo perché fa molta più fatica a parlare di me, fa anche fatica nello scrivere o nel memorizzare le cose e nonostante tutto eccelle in molte materie, ad esempio in matematica, cosa che io non avrei mai detto.”). Sembra implicitamente guardare a lei come un esempio da imitare, che rappresenti quanto la volontà possa rispetto alle difficoltà che si sperimentano. Dall’altra parte sembra stridere direttamente con la rappresentazione che dà di sé, come poco volenteroso, l’abbandonarsi, la paura che possa sbagliare. Sembra quasi un confronto diretto con ciò che lui stesso non è, non pensa di essere e poter essere.

Presenta anche la relazione con altri ragazzi con DSA nel contesto del centro di potenziamento, anche in questo contesto appaiono profili simili alla sorella, ossia con stesse o maggiori difficoltà, ma maggior volontà e impegno (“ho incontrato ragazzi con le mie stesse difficoltà, che hanno la mia stessa età. Che hanno più volontà della mia, che hanno avuto più difficoltà nel leggere, nello scrivere e nel parlare”). Sembra che ogni volta si senta in difetto; pur avendo un DSA si rende conto che altri hanno gradi di difficoltà superiore al suo ma portano avanti con maggior impegno e volontà, mentre probabilmente ciò che si sente attribuire dall'esterno a lui stesso lo pensa a sua volta. Compare anche la figura di un rapporto amicale stabilito in questo stesso contesto, un ragazzo col quale nasce il confronto reciproco, e non solo un raffronto relativo all'impegno e alle potenzialità “tramite G., un ragazzo che ho incontrato qua, prima di andare a letto in nave (fa riferimento a un campus estivo) parlavamo di cose che potevano aiutarci [...] parlavamo, ci davamo consigli, io li davo a lui e lui a me”. È probabile che individui in questo ragazzo un suo pari, che non presenti come altri maggior difficoltà o maggior impegno, e che sia così possibile il confronto alla pari. È infatti una situazione nella quale riesce a confidarsi come non riesce a fare con altri amici, che però non sono a conoscenza del DSA (“consiglio di parlarne anche con gli amici di cui ti fidi, che hai da tanto tempo. Quello che per me è il mio migliore amico a cui dico cose che ad altri non dico. Ho anche un amico di penna ma non gli dico le mie difficoltà, lo dico a G. che è anche lui DSA, è anche meglio organizzato di me, mi ha saputo dare una mano in tanti momenti [...] dipende dall'amico, se non sa niente di DSA...”)

D'altra parte specifica quanto sia importante parlare con amici non DSA e spiegare cosa sia il DSA (“se un amico non DSA vuol sapere cos'è il DSA non farsi problemi e dirglielo, poi sarà lui a dirti non me ne frega niente, a me è capitato che mi ringraziassero”). In questo modo può generarsi un avvicinamento, l'amico può consigliare, ma soprattutto appoggiare e mettere di fronte ai propri errori (“possono farlo e darmi consigli che al 99% non seguirò, [dare un appoggio] importantissimo, il ruolo dell'amico è anche dire 'hai sbagliato', un vero amico deve potertelo dire senza paura”)

Anche nel contesto dello sport appare un amico dislessico che in questo caso sente di poter aiutare. Nel momento in cui si parla di spiegare cosa sia il DSA agli amici, parla in realtà dell'unico amico con DSA che ha esternamente alla scuola e al centro. Da una parte



compare una collaborazione fatta di appoggio e condivisione emotiva, incoraggiamento e rassicurazione (“anche lui magari ha appena scoperto che è dislessico, non dico che lo incoraggio però gli dico di star calmo, di non preoccuparsi, è una cosa che deve essere affrontata, non ci si deve arrendere, perché comunque può essere difficile per una persona accettare di essere dislessico”). Dall’altra appare una dimensione di aiuto strategico all’amico, cui intenzionalmente non vuole fornire una facilitazione incondizionata, fornisce le proprie mappe, ma facendo in modo che pian piano anche lui diventi in grado di fare da solo (“è successo [...] a un mio compagno di rugby, sapeva già di essere dislessico ma faceva fatica e anche la voglia di fare le mappe....adesso gli passo qualche mia mappa, gli do una mano, ovviamente cercando sempre....non la ‘pappa pronta’, essendo un mio amico voglio che impari lui a farsi le cose perché non ci sono sempre io o qualcun altro a aiutarlo”). Una terza dimensione è quella di condivisione e ascolto su aspetti che altri non possono comprendere, che sono anzi oggetto di incomprensione o invidia. Emerge una dimensione di incomunicabilità di fondo di un’esperienza che solo chi vive può sentire e capire fino in fondo (“lui essendo dislessico sa cosa si prova, è anche dislessico più pesante rispetto a me, diciamo grave [...] se dici la riduzione di compiti, ti capisce che ti senti diverso dagli altri, se magari ne parli con uno che non ha DSA ti dice ‘ah che fortuna essere dislessici e avere la riduzione dei compiti’, è una cosa che è assolutamente sbagliata e stupida da dire, che sì ce l’hai è vero però perché fai la stessa fatica che fa uno a fare più compiti, devi prepararti le mappe, fai molto più fatica”). D’altronde in questa dimensione si pone come un pari più vicino non solo degli altri, ma anche dei genitori, con i quali c’è comunque la distanza data dai ruoli (“anche coi miei genitori faccio più fatica a dirgli che ho preso un brutto voto che con un mio amico. Lui mi dice di falsificare la firma”). È uno scambio paritario, anche scherzoso, su una dimensione su cui c’è la percezione di capirsi a fondo.

Anche il tema della percezione del DSA è connotato fortemente in dimensione affettiva.

Viene connotato sinteticamente e poi trasversalmente da una dimensione di paura relativa alla percezione di diversità “[chi ha un DSA] ha più paura sentirsi diverso dagli altri”. Viene poi data una valutazione alla motivazione di questa emozione ossia che “questa è cosa sbagliata perché il dislessico a volte è migliore”.

Infatti, andando nel dettaglio cronologico della narrazione, il momento della scoperta di essere dislessico è caratterizzato quasi esclusivamente da una connotazione affettiva (“Ci sono rimasto male perché pensavo fosse qualcosa che mi rendeva diverso dagli altri, un po’ più stupido, nel senso minorato rispetto agli altri [...] ero ancora piccolo quindi non ho pensato....sì ho pensato, innanzi tutto non sapevo cosa era quindi avevo tantissima paura di affrontare questa roba e tendevo a chiudermi con le persone, con le maestre che mi chiedevano, perché secondo me non era una cosa da chiedere a un bambino ma a un adulto, non sapevo ancora parlare di queste cose tranquillamente [...] la prima cosa che ho pensato, non sapendo cosa fosse è stata ‘oddio ora finisco sulla sedia a rotelle’ e menate varie, mi devono tagliare qualcosa [...] perché pensavo che fosse una malattia e che colpisse magari, che ne so, il sistema nervoso e menate varie, mi son spaventato [...] me lo spiegavano ma io ero chiuso in me stesso, non ascoltavo bene”).

Si nota la fatica di riuscire a focalizzarsi sulla dimensione cognitiva della comprensione della natura del DSA (“non pensavo [...] sì pensavo che...”), di quanto gli adulti si affannassero a spiegare ma che non veniva da lui recepito perché in balia di emozioni disfunzionali. Paura e difficoltà a pensare di poterne parlare (“secondo me non era una cosa da chiedere a un bambino ma a un adulto, non sapevo ancora parlare di queste cose tranquillamente”), con una conseguente reazione di chiusura all’esterno, incapacità di ascolto e di relazione con l’esterno.

Questa dimensione di confusione e chiusura è legata a rappresentazioni attinenti al tema della malattia, in particolare legato all’immobilità (sedia a rotelle) o a una situazione che sembra quasi degenerativa e centrale (“il sistema nervoso”), che creano spavento e sconforto per sua stessa ammissione. Queste rappresentazioni però non possono ristrutturarsi attraverso la relazione con gli altri proprio perché la reazione di chiusura dovuta alla paura che retroagisce.

Dall’altra parte evidenzia la soggettività delle emozioni associate al DSA e dell’esperienza di ogni ragazzo con DSA, differente da quella di altri (“per quanto io possa essere dislessico e lo sono poco, o un altro lo è tanto, non potrà dirti cosa si prova, perché ad essere dislessici ognuno prova una cosa diversa”). In una dimensione cronologica, dice al momento dell’intervista, di sentirsi molto diversamente rispetto all’inizio, di accettare il DSA e di non associare emozioni particolari. Si passa perciò da una dimensione iniziale

molto connotata affettivamente con emozioni che sembravano originate da una specifica visione del DSA, a una dimensione più equilibrata (“non mi scoraggia e non mi incoraggia. Però ad altri può dare fastidio, anche sentirsi dire stai tranquillo, con me lo facevano, 'non è difficile, è facile...' porca vacca per me è difficile, lasciami stare, quindi lasciarli scoprire da soli”) riconoscendo che le sollecitazioni esterne possano essere quasi dannose allo sviluppo di questo atteggiamento di atteggiamento perché non tengono conto della rappresentazione personale di difficoltà, di disagio, molto diversificata e molto delicata, dove l'atteggiamento che banalizza o minimizza, come si rileva altrove, non aiuta.

Un'altra dimensione importante nell'area delle relazioni riguarda quelle con gli insegnanti. Sembra percepire da parte di alcuni insegnanti un'abbondanza di aiuti e disponibilità, una sollecitudine, giustificata, a suo parere, dall'essere vicino agli esami di terza media. Questo determina nel ragazzo intervistato una facilità nel chiedere a sua volta aiuti senza sentirsi in difetto o in difficoltà (“adesso con tutti gli aiuti che sto ricevendo da parte dei prof, perché sono più vicino all'esame, quello di matematica sapendo della mia dislessia e discalculia si preoccupa di più farmi capire le cose [...] mi aiutano, se io ho bisogno di una mano gliela chiedo senza problemi”).

Rispetto ai professori vengono citati sia in merito al tipo di relazione, sia rispetto alla stima che ne ha e alla dimensione strategica. Per quanto riguarda la relazione, pur stimando complessivamente la qualità implicitamente dell'insegnamento e dell'insegnante, si parla della mancanza di relazione umana, anche se non viene dettagliato con osservazioni (“la mia prof di italiano è brava ma non sa come comportarsi con le persone”). Parlando però di altri professori che “sanno come comportarsi” si va a esplicitare una dimensione strategica legata al miglior comportamento, per cui non è abbastanza chiaro l'utilizzo del termine “comportarsi” (“la mia ex prof di matematica non sapeva come comportarsi con i DSA mentre il prof di matematica, di inglese e anche di musica si comportano meglio, ad esempio mi danno ripetizioni [...] ti può capitare quello bravo che ti dà una mano con le mappe e quello ignorante che se frega di chi ha più difficoltà, a me è capitato due o tre volte”)(MAT). In questa situazione l'appoggio è ancora una volta della famiglia e gli amici che sembrano una base stabile e sicura (“Non ci

si deve scoraggiare, ci si butta giù se non si hanno amici e compagni, famiglia che ti danno una mano”)

Altra situazione di disagio, e che genera esplicitamente rabbia, è la consegna della lettera di segnalazione che riguarda l’attenzione altalenante a scuola (“ho avuto una lettera [...] c’era stata un’attenzione altalenante, in certe materie vado meglio, ascolto di più in certe altre no. Io ho chiesto alla mia prof di italiano di spiegarmi in quali vado peggio, in quali meglio e non mi ha saputo rispondere e questa cosa mi ha fatto arrabbiare, sono andato al banco perché avevo paura di rispondergli male, perché comunque lei si è rifiutata di darmi una risposta che avrebbe potuto aiutarmi e mi ha dato una lettera senza alcun motivo”). Bloccare la comunicazione vis a vis riguardo la lettera genera rabbia perché fa apparire immotivato la lettera di segnalazione. Il ragazzo sembra vivere la lettera come un’accusa non supportata da osservazione puntuale (l’insegnante non è in grado di riferire nemmeno in quali discipline questo accada e nemmeno la lettera lo riporta) e reagisce con rabbia. Si osserva ed esplicita la sua difficoltà di autocontrollo, che sa essere il suo punto debole, di questa situazione.

Sensazioni di disagio sono associate all’ansia in matematica, anche a esperienze apparentemente giocose e intenzionalmente organizzate per avvicinare gli studenti alla matematica, come le Olimpiadi. In realtà viene vissuto nella dimensione di prestazione ed è associata una sensazione di ansia (“Le Olimpiadi di matematica, che uno può partecipare o non partecipare, però solo il fatto di poter essere candidato mi dà ansia perché comunque so che non lo devo fare obbligatoriamente, guardo gli altri, per me sono dei pazzi perché sono cose difficili.”).

Tra le situazioni che mettono disagio ci sono anche i numerosi lavori di gruppo assegnati a casa dall’insegnante di inglese, per la difficoltà a organizzarsi logisticamente ma anche per l’organizzazione e le lamentele con i compagni (“così tanti lavori di gruppo sono difficili da seguire, ci ha dato Einstein poi un altro lavoro di gruppo, sono cose che devi organizzarti coi compagni e non tutto combacia, ci sono i lamenti, la famiglia, c’è chi non può portarlo e quindi molte volte ci si trova disorganizzati”).

Le situazioni che mettono a proprio agio sono una serie di esperienze pratiche, in ambito scolastico, che sembrano portarlo a scoprirsi competente, in maniera significativamente più di altri, e interessato: le capacità di resistenza scoperta nella corsa campestre

studentesca, il corso dei pompieri nei quali risponde sempre alle domande e partecipa, sia pur con iniziale imbarazzo, e per il quale aveva già un interesse, e il laboratorio di falegnameria nel quale si sente molto competente, così come in altre esperienze di lavoro manuale a casa (“la campestre [interstudentesca] di scuola [...] su 70 persone sono arrivato ottavo nella corsa di resistenza. [...] La resistenza è una mia capacità, riesco bene a correre tranquillamente, senza stancarmi troppo. [...] abbiamo fatto un corso coi pompieri, cose che sapevo già tutte perché quando non so cosa fare mi informo su queste cose, ho parlato quasi più dei pompieri, sapevo già le cose che dicevano. Mi veniva un po’ da vergognarmi quando mi chiamavano a fare da manichino, la cintura, il casco poi alla fine l’ho fatto perché mi piaceva [...] in falegnameria non dico superiore agli altri ma quasi, essendoci altri dislessici alcuni lo fanno per saltare le lezioni e sono ignoranti di questo campo [...] col trapano uno ha rischiato di fondere il motore del trapano perché insisteva a trapanare una lastra di metallo e anche il lavoro manuale a me piace molto, anche a casa, ho smontato persino la bici, con la scusa di cambiare una ruota, una gomma poi siamo passati alla catena, poi ai freni”).

### *Rappresentazioni:*

Relativamente alla rappresentazione di DSA:

Emerge una dimensione di rappresentazione che la famiglia, a suo parere, vuole che lui percepisca, ossia che “volevano vedessi come...un niente [...] che lo affrontassi seriamente [...] non come un handicap”.

Dall’altra parte troviamo le sue prime rappresentazioni create nel momento della comunicazione della diagnosi, che sono caratterizzate da una dimensione di diversità in senso di minorazione rispetto agli altri, in termini cognitivi (stupido) (“[ero] in prima o in seconda [elementare] quando mi hanno detto che avevo la dislessia. Ci sono rimasto male perché pensavo fosse qualcosa che mi rendeva diverso dagli altri, un po’ più stupido, nel senso minorato rispetto agli altri”).

È inoltre caratterizzate da una dimensione di malattia e di emergenza. Le ipotesi che ha nella sua testa sono di futura immobilizzazione (la prima cosa che ho pensato, non sapendo cosa fosse è stata ‘oddio ora finisco sulla sedia a rotelle’), della necessità di

un'amputazione fisica ("mi devono tagliare qualcosa"), comunque di una qualche tipo di malattia ("pensavo che fosse una malattia") che andasse a colpire proprio la dimensione centrale della persona ("che colpisse magari [...] il sistema nervoso"). La sua reazione è di paura e di chiusura, come già identificato ("[non sono riusciti a spiegarmelo subito] [...] me lo spiegavano ma io ero chiuso in me stesso, non ascoltavo bene"). Si vede qui bene il collegamento tra come la rappresentazione inneschi emozioni disfunzionali, che a loro volta bloccano l'ulteriore evoluzione di tali rappresentazioni.

Infatti nell'ipotizzare come sarebbe meglio gestire la comunicazione della diagnosi di dislessia per un bambino, pur riconoscendo la fatica di gestire tale comunicazione, evidenzia il punto di vista del bambino per il quale vede un rischio di traumatizzazione e di percezione di diversità che richiederebbe particolare cautela e serietà. Non banalizzare o ridimensionare il problema eccessivamente, ma anzi trattare il bambino o il ragazzo in maniera più "adulta", più responsabile, ritiene possa aiutare a comprendere la scelta che gli si pone di affrontare e cercare una via di uscita alle difficoltà poste dal DSA ("non saprei bene cosa dire perché sono cose che in quei momenti...però sicuramente non ci scherzerei troppo, perché può essere un po' traumatico per uno scoprire di essere dislessico, di sentirsi diverso dagli altri, perché alla fine sta tutto nella testa, sta a te decidere se arrenderti o continuare a combattere e trovare una soluzione per la dislessia. Lo tratterei come una persona, non dico adulta, ma più o meno del mio livello perché sentirsi più grandi, a un livello un po' più alto degli altri può aiutare, ti può spingere a trovare un metodo, un modo per uscire").

Un altro modo in cui definisce chi non è DSA è "normali" ("DSA a scuola ma anche non DSA, normali, chiamiamoli così").

La percezione del DSA, oltre alla diagnosi, specie nel periodo in cui viene effettuata la diagnosi presenta uno scollamento. Il ragazzo non collega quanto gli viene spiegato con ciò che percepisce su di sé ("la fatica la sentivo però non la collegavo alla dislessia [...] facevo fatica in matematica, su geometria, i numeri, le tabelline"). Ma anche la memoria è un'area specifica di difficoltà: "imparare a memoria una poesia è quasi impossibile, fa fatica anche chi non è DSA".

Cambia però nel tempo ed attualmente (terza media) ritiene di non avere un DSA grave, di faticare con il calcolo, i problemi e le misure ("io per fortuna non ne ho tanta e quindi

mi ritengo anche molto fortunato però si fa più fatica nei conti, anche nei problemi o a prendere le misure con il righello, tagli fuori lo zero e parti dall'uno e togli un centimetro, come mi è successo nella prima tavola di tecnica che ho fatto, è venuta tutta un centimetro più piccola perché partivo da 1 e non da zero”).

Ritiene inoltre che tale percezione sia diversificata da persona a persona, pur con la stessa diagnosi (“dipende da persona a persona e dalla gravità”).

Ma la percezione della discalculia cambia, a suo parere, anche sostanzialmente grazie ai supporti che vengono forniti (“i compiti non è che siano tanto difficili ultimamente [...] le percepisco meno e loro mi aiutano, quasi come non averle, è più a casa che faccio fatica magari nei compiti, soprattutto nella voglia, magari ce lì una cosa da smontare guardi prima quella e poi i compiti...cosa faccio? Guardo prima quella roba e poi faccio i compiti..., poi ci sono i cani, li dobbiamo portar fuori, a me piace andare fuori”). La percezione di difficoltà rimane sull'aspetto della motivazione e della dispersione nei compiti a casa.

Successivamente questa rappresentazione cambia in relazione all'impegno e attenzione che famiglia e scuola mettono nel supportarli: “invece ho scoperto che è esattamente il contrario rispetto agli altri, le persone dislessiche sono migliori di quelle normali perché incominciano a rendersi conto che la famiglia fa sforzi enormi per comprargli il computer piuttosto che [...] la calcolatrice, tutte cose che hanno un costo”. Sembra implicitamente una dimensione del prezzo, dello spendere come apprezzamento, stima della persona che vale, perché vale la pena spendere dei soldi per lei.

Dall'altra parte, nel momento in cui parla dell'autoironia come strategia per difendersi dalla vergogna e dal bullismo, parla anche della relazione tra il DSA e la disabilità. Si rende infatti conto che vuole mantenere il limite per evitare di far riferimento a chi ha molte più difficoltà di se stesso, avendo una vera e propria disabilità; limite che per i compagni sembra non esserci, tanto che il ragazzo si trova a “difendere” le posizioni e affermazioni non solo sul DSA (in generale) ma anche sulla disabilità (“se un compagno mi faceva una battutina io gli rispondevo con una battutina, anche prendendomi in giro ma stando nei limiti perché ci sono persone che hanno più difficoltà di me, lo dico con un certo rispetto; se becco qualcuno che fa battutine sul DSA e handicap gli dico di stare

attento e magari di chiudersi la bocca perché non è una cosa che ha provato sulla sua pelle”).

L'altra dimensione riguarda come poter affrontare il DSA: esorta a non arrendersi e soprattutto a non provare la vergogna che si prova sempre collegata alla percezione di diversità (“non arrendersi, metterci la voglia e non vergognarsi. Prima mi vergognavo di tirare fuori il computer e metterlo sul banco, ci si può sentire diversi dal gruppo e cadere in depressione, o no, ma sentirsi diversi”) e alle prese in giro cui implicitamente fa riferimento, che vanno a evidenziare questa diversità (“se un compagno mi faceva una battutina”).

La strategia adottata per far fronte alle prese in giro è l'autoironia. In realtà perciò il DSA diventa un problema nel momento in cui si viene presi in giro per quello, ma non solo, e finché non si trova un appoggio e delle strategie efficaci per affrontarlo.

Dall'altra parte c'è un rivedere l'accezione negativa della diversità espressa e percepita all'inizio in termini di potenzialità e capacità positive, diverse e superiori ai non dislessici; è “un essere diversi bello” (“a volte sentirsi diversi dagli altri è qualcosa che butta giù le persone però è un essere diversi-bello perché molte volte i dislessici hanno una capacità di comprensione del testo e delle parole molto più elevata, rispetto a quella di chi non è dislessico, ed è anche qualcosa che sviluppa l'intelligenza sul metodo dell'apprendimento delle cose, uno magari pensa più come apprenderle, uno che non è dislessico non ci fa neanche tanto caso”). Alcune di queste qualità e potenzialità (la comprensione e le parole) sembrano essere presenti senza particolare attivazione o merito del soggetto DSA, mentre c'è una dimensione attiva dell'essere DSA, ossia la necessità che il ragazzo con DSA ha di riflettere in modo metacognitivo su come apprende le cose, su quali metodi lo facilitano proprio perché qualsiasi metodo non va bene per lui. La necessità di questo processo di ricerca (“pensa più come apprenderle”) sembra rappresentare un'opportunità in più, poiché porta, secondo l'intervistato a sviluppare, “l'intelligenza sul metodo dell'apprendimento delle cose”, intesa come abilità trasversale e arricchente della persona.

In questo processo di ricerca si inserisce il ruolo di centri di intervento specializzati che possono contribuire e offrire al ragazzo varie possibilità tra cui scegliere (“la prima volta che ho provato a fare una mappa senza andare al centro [...] è venuto fuori un disastro,



poi al centro ho imparato varie tecniche per schematizzare il testo e poi riassumerlo in una mappa”).

La percezione attuale è di essere alla pari dei compagni di scuola, anzi di sentirsi più forte in alcune aree (storia) e metodologia (fare le mappe), tanto da essere ricercato e fornire aiuto ai compagni che glielo chiedono (“mi trovo uguale agli altri, anzi a volte gli altri fanno anche più fatica a memorizzare. Persino le mie compagne e i miei compagni mi chiedono una mano per memorizzare storia perché è la materia in cui vado un po’ più forte, e mi chiedono una mano sul fare le mappe, addirittura faccio io le mappe poi le stampo e gliele do, si trovano bene con le mie mappe.”)

Anche nella vita quotidiana il problema riferito rimane l’organizzazione, la memoria degli obiettivi e la loro realizzazione (“vado fuori col mio amico di rugby e vado a comprare qualcosa, mi metto le cose che devo comprare su memo sennò me le dimentico. Una volta siamo andati al centro commerciale, dovevo prendere una cintura, lui è andato in un negozio, poi siamo usciti e mi fa ‘ma tu non dovevi prendere una cintura?’, cacchio la cintura! Da quel giorno magari metto la sveglia e suona”), aspetti dei quali riferisce una consapevolezza acquisita e per i quali ha assunto una strategia con sistematicità. Da notare una dimensione implicita forse interessante: la strategia viene ideata quel giorno o comunque è “da quel giorno” che capisce o decide di adottarla sistematicamente; cosa ha fatto scattare questo pensiero? La consapevolezza sembra emergere dal confronto con l’altro, altrimenti non si sarebbe accorto in situazione della dimenticanza, ma di un altro collaborante, che fa da memoria, vissuto non come giudicante ma come accogliente (è l’amico di rugby di cui ha già parlato).

Situazione simile infatti si verifica anche nel contesto domestico, nel quale una richiesta, pur significativa per il ragazzo, viene disattesa perché dimenticata (“mia mamma mi dice manda un messaggio a papà, e io sì un attimo finisco di fare quello che sto facendo ora, e poi ‘ma l’hai mandato un messaggio a papà?’”). La domanda fatta dalla mamma è molto simile, anzi posta in positivo mentre il compagno la pone in negativo, ma la dimensione non verbale con cui viene riportata sembra ritornare sul filone già descritto della sfiducia, del cogliere l’errore commesso, quasi ci si aspettasse la dimenticanza.

La rappresentazione metaforica del DSA fa riferimento ad un percorso personale fatto di scelte, specificando che non ci sono scelte giuste e sbagliate in assoluto che le scelte a un

certo punto possono anche essere modificate. (“[il DSA è come] una strada [...] una casa con tante porte e tu puoi scegliere quale prendere, cioè non c’è una strada sbagliata, c’è la strada che preferisci, puoi decidere di fare le mappe come di non farle, puoi decidere di uscire con gli amici e dedicare loro tempo come puoi decidere di non farlo e di dedicarlo allo studio, sono comunque delle scelte che tu devi fare, cui puoi anche rimediare, se io comunque scelgo di dedicare più tempo agli amici che ai compiti posso comunque anche decidere di cambiare, comunque è una cosa che puoi scegliere.”). In realtà più che una rappresentazione del DSA è una visione di ciò che il DSA rischia di bloccare, ossia la possibilità di scegliere, perché ci sono dei modi di fare le cose che gli adulti, ancora più che per altri ragazzi, hanno definito come tali (“non deve essere per forza un esperto, consiglia delle cose senza viverle in prima persona, ed è una cosa che per quanto puoi aver studiato sui libri c’è sempre un’eccezione”). Qui sembra far riferimento anche al ruolo di esperti esterni, ma più probabilmente all’esperienza del genitore in termini di esperienza personale, che non può però mai essere identica a quella di un altro. Sembra richiamare quanto evidenziato in precedenza rispetto all’incomunicabilità profonda dell’esperienza del vivere il DSA. Ma soprattutto sembra far riferimento a quella necessità di crescere che tutti i ragazzi, adolescenti, anche DSA hanno. Forse il rischio che questi genitori, più di altri, ne blocchino i processi di individuazione e di autonomia, proprio perché li ritengono più fragili e bisognosi, meno capaci? (“E lei [la mamma] fa, ‘è una tua scelta’ ed è una cosa che sta incominciando a fare e vedo che le risulta difficile [...] Un genitore per quanto voglia vedere suo figlio autonomo penserà sempre a cosa è meglio per lui, senza però rendersi conto che lo sta bloccando.”) In questo contesto riemerge perciò il ruolo dei genitori, e soprattutto della mamma, nel riconoscere al ragazzo la possibilità di tali scelte, pur facendo una comprensibile fatica (“molte volte a me è capitato di avere la mamma che insiste sulle cose che devo fare, adesso ha capito che crescendo mi deve lasciar fare, prima o poi mi troverò da solo”).

Propone una serie di strategie che accompagnino a gestirsi la libertà di fare delle scelte, con l’obiettivo di dare fiducia al mettersi alla prova nell’autonomia (“dare più fiducia al bambino che ti chiede di studiare da solo”) ma soprattutto evidenziando che anche da parte dei ragazzi la volontà di scegliere, di sentirsi in grado di fare delle scelte non è

scontata ma una conquista che va accompagnata (“se una persona non la lasci mai andare avrà sempre paura di uscire”).

Riprende questa tematica in un'altra metafora che affianca lo sport di squadra del rugby alla vita e al modo di affrontare il DSA. Nel rugby e nel DSA individua aspetti simili: ci sono dei muri ossia degli avversari, entrambi che “rendono più difficile il percorso”; c'è una “meta” da raggiungere, ossia un metodo di studio migliore; e bisogna imparare a “tirar giù” gli ostacoli per arrivare alla meta. Per farlo ci sono in entrambi molte scelte possibili da compiere, talvolta velocemente; ognuno ha la responsabilità di compiere le scelte al suo turno ed è, reciprocamente, sia supportato dalla sua squadra, qualunque sia la sua scelta, sia responsabile per tutta la squadra della scelta che compie. In quest'ultima area il paragone con il DSA non viene esplicitato, ma implicitamente potrebbe far riferimento al supporto che per esempio riceve dalla famiglia e dagli amici, alle scelte di studiare o non studiare per le quali la mamma si agita, al supporto e alla responsabilità che a sua volta si sente di dare in primis alla mamma, ma anche ad alcuni compagni (il compagno dislessico cui insegna come far le mappe, che incoraggia; i compagni cui presta le mappe in classe o con cui ripassa storia in cui è più bravo). Dice: “il DSA è pieno di muri, di personcine che ti rendono più difficile il percorso, magari arrivare alla meta che sarebbe magari studiare meglio, con mappe più organizzate e sono cose che in un modo o nell'altro devi imparare a tirare giù perché sennò non potrai mai arrivare dove vuoi arrivare. È come la vita il rugby, ti mette davanti a tante scelte e tu quando hai in mano la palla devi fare una scelta e gli altri si devono adattare. Non hai solo tu la responsabilità di quello che stai facendo ma è anche la responsabilità del risultato della squadra, quello che fai lo fai pensandoci bene e vai a fare meta, è una conquista per la tua squadra e per te stesso, magari sbagli e la squadra ti deve seguire, ti deve dare supporto e tu puoi sbagliare, e però la squadra deve seguirti”.

Un altro tema di interesse riguarda l'associazione alla propria intelligenza e capacità di apprendere quella che implicitamente viene descritta come la motivazione: in realtà lo definisce in merito all'intelligenza ma non mette direttamente in relazione i due aspetti, parla piuttosto di “atteggiamento diverso” (“credo di essere una persona che se le cose le piacciono o no le fa lo stesso però con un atteggiamento diverso, cioè se una cosa mi piace ci vado più volentieri, magari anche solo il fatto di avere una verifica di storia, di

geometria, di solito vado a scuola camminando più lentamente, se c'è quella di storia e di geometria cammino più veloce”).

Rispetto all'idea di intelligenza, che il ragazzo associa ad abilità pratiche-motorie come lo sport (la campestre, il rugby) o la falegnameria, evidenzia elementi di queste attività che promuovono processi e abilità; soprattutto abilità che non pensa siano innate ma possano essere sviluppate e migliorate nel tempo. Rispetto allo sport rileva alcuni elementi trasversali di sviluppo: la capacità di “leggere le situazioni”, di fare scelte, di prevedere. Mentre la falegnameria sviluppa una dimensione di contatto con la realtà, di attenzione, di previsione e calcolo. Emerge anche una visione dello studio come pratica sul campo “una cosa puoi studiarla ma il modo migliore è smontarla” (“[lo sport] ti dà la possibilità di fare scelte e di leggere la situazione che c'è in campo, è un prevedere le mosse dell'avversario. Falegnameria, la cosa della manualità, cosa importantissima che oggi purtroppo secondo me si sta andando a perdere, con tutte le macchine, i cellulari...sviluppando la manualità stai anche più attento, ad esempio io non mi sono mai fatto male alle dita usando il martello, una ragazza che metteva giù un chiodo, la prima botta se l'è data su una mano, io adesso non so se ci son nato o se diventato, ma più ci lavori più la sviluppi. Vesciche sulle mani ne ho avute, che mio nonno mi diceva 'mettiti i guanti' e io non li mettevo, neanche adesso li uso che mi danno fastidio, voglio essere a contatto di quello che faccio, mi piace sentire il legno. Sviluppa il prevedere e fare calcoli, montare e smontare non sviluppa l'intelligenza ma a me rilassa, capisci come è fatta una cosa. Una cosa puoi studiarla, ma il miglior modo per capire come è fatta è smontarla”).

Vengono anche messi in luce punti di forza e di debolezza di chi ha un DSA: la fatica nel comprendere le spiegazioni, che migliora però nel tempo; la capacità di capire alcune materie, al contrario, in cui l'ascolto in classe permette di avere ottimi voti con la sola ripetizione; la difficoltà con la matematica e la geometria; la fatica a memorizzare le note musicali, nonostante l'interesse; la difficoltà nell'inglese, che ha una struttura la maggior facilità nei lavori manuali (“molte volte nell'apprendimento durante una lezione, ad esempio in prima facevo più fatica degli altri ragazzi a capire delle cose. Non in storia dove prendevo otto nelle interrogazioni anche senza aprire il libro, ascoltavo in classe e memorizzavo e ripetevo ogni tanto guardando qualcosa su internet, però matematica,

geometria e anche musica, le note si fa fatica a ricordarle nonostante mi piaccia molto la musica. Per un dislessico, secondo me, è anche più facile lavorare manualmente. Ho incontrato molti dislessici che preferiscono il lavoro manuale, che ne so progetti di falegnameria a scuola, infatti ci sono un sacco di dislessici nel mio corso di falegnameria e questi progetti sono un'ottima distrazione dallo studio, magari farli il venerdì che è la giornata più stressante o il lunedì che è il primo giorno di scuola che si...come dire che ci si rilassa un attimo [...] comunque inglese è una lingua straniera ed è più difficile dell'italiano. Vabbè in italiano le parole le puoi mettere come vuoi tanto ti capiscono dappertutto, mentre l'inglese è facile ma è anche più complicato perché usano meno parole dell'italiano”.

Si esprime più volte rispetto ai compiti a casa, ritenendo che rendano più complessa la vita dello studente per DSA, soprattutto perché incidono sulla motivazione e che ritiene faticosi a causa delle sue difficoltà di concentrazione (“in prima media il cambio è drastico si passa dal poco al tornare a casa con un carico di compiti a casa a volte anche eccessivo per quel che mi riguarda e scoraggiarsi [...] [in terza media, nel secondo quadrimestre] mi è calata la voglia di fare i compiti, comunque è un carico più elevato, sono molti più compiti da fare rispetto alla prima e alla seconda, cosa che secondo me è sbagliata, secondo me se devi pensare agli esami non devi pensare sempre ai compiti a casa e alle verifiche. Già abbiamo gli esami, se poi aggiungi un carico di compiti per chi non ha problemi di concentrazione è più facile, ma chi come me e come altri hanno difficoltà a concentrarsi diventa anche più impegnativo”).

Viene espresso esplicitamente il confronto con i vari gradi di scolarità in base alla difficoltà incontrata: nella scuola dell'infanzia non emergono elementi disturbanti o che il soggetto riconduce nella sua narrazione al DSA, così come nella scuola primaria, pur essendo a conoscenza del DSA non avviene un collegamento diretto tra attività, difficoltà incontrate e caratteristiche specifiche del DSA – motivo per cui il ragazzo intervistato non si sofferma eccessivamente e non caratterizza in maniera specifica la narrazione di questi periodi; mentre il momento di maggior difficoltà viene individuato nella scuola Secondaria di Primo Grado, e in particolare nel momento di passaggio alla prima classe di scuola Secondaria di Primo Grado per le dinamiche relazionali e nei tre anni a causa del carico di compiti e di lavoro (“all'asilo non sapevo ancora di essere dislessico, dalla prima

alla quinta non ci ho fatto tanto caso perché sì era difficile ma non come le superiori, bisognava studiare di più, avere anche un carico di compiti anche a casa...e dovevi impegnarti”).

La dimensione di vergogna è associata anche all’uso del computer.

Affronta anche il tema di chi abbia a suo parere la competenza di aiutare i ragazzi con DSA. Percepisce che chi ha un DSA può acquisire con il tempo una competenza specifica e un’energia, una motivazione, spendibili nell’aiutare altre persone con DSA, cosa che ritiene gli altri non possano fare. Sembra come dire che la grande fatica nell’affrontare le varie difficoltà, nell’aver la forza di non scoraggiarsi a un certo punto volgono dal negativo al positivo, e questa consapevolezza, oltre alle strategie specifiche, possano essere messe al servizio di altri ragazzi con DSA. Perciò un superamento in prospettiva della collaborazione e condivisione con altri di un’acquisita competenza specificatamente legata alla propria peculiare esperienza, fatta anche di momenti di difficoltà e sofferenza, e alla condizione di persona con DSA. Sembra voler dare un senso e una prospettiva a questo percorso e capire a cosa possa a un certo punto essere utile (“essere un DSA è anche una cosa che nel tempo ti dà forza e ti dà competenza di aiutare gli altri, uno che non è DSA non può aiutare uno che è DSA ma uno che è DSA può aiutare un altro che è DSA”). Questo si lega anche alla sua esperienza personale che ha ricevuto supporto dalla sorella (“ad esempio mia sorella che è DSA più grave di me mi ha aiutato con le mappe, ha il vantaggio di essere meno pigra e studia più volentieri di me, fa mappe più volentieri e mi aiuta”), riconoscendo di non aver reagendo sempre positivamente a chi cercava di aiutarlo; quando nella sua esperienza cerca di realizzare questo aiuto ed esperienza ad altri, cerca di evitare però di creare una situazione di asimmetria, ma di mantenere il rapporto amicale paritario (“ho aiutato qualche ragazzo con difficoltà di dislessia e discalculia dandogli alcuni suggerimenti che avevo avuto al centro R. però senza diventare il suo mentore, deve essere una cosa da amici, lui non si deve sentire inferiore a me e io superiore a lui, perché può anche reagire male tipo 'vai al diavolo', cosa che ho fatto anche io e ho sbagliato”).

Questa visione si collega anche alla distinzione di diverse situazione a seconda dell’apporto dell’insegnante, che potrebbe assegnare compiti poco adeguati (ad esempio imparare a memoria) alle caratteristiche di un ragazzo con DSA. Invece se l’insegnante

fosse egli stesso una persona con DSA o avesse esperienza con studenti DSA, il ragazzo riconosce la maggior competenza e ruolo dell'insegnante nel dare indicazioni specifiche (“[rispetto alle indicazioni che potrebbe dare insegnante] dipende anche dall'insegnante: se è DSA o ha avuto esperienza con altri DSA lascio fare all'insegnante, ma se il ragazzo viene e mi dice ‘l'insegnante mi ha dato da imparare a memoria’...”). Infatti il ragazzo non ha grande fiducia nel contributo che chi non vive in prima persona l'esperienza del DSA e di chi non conosca il DSA, a parte centri qualificati, possono dare (“chi non è DSA può aiutare chi lo è, ma può anche fare dei disastri, se non sai quello che fai è meglio non fare niente [...] non bisogna dare troppo peso a quello che dice chi non sa cos'è il DSA, affidarsi a persone esperte come il centro di potenziamento o fare riferimento ad altri DSA”). Questo pur sapendo che “essere DSA non è sinonimo di garanzia”. Nella sua esperienza ha imparato, fidandosi di altri ragazzi con DSA, una serie di cose, come l'uso della calcolatrice, e a considerare che anche le prese in giro derivano dall'applicazione di un metodo di apprendimento non consono alle caratteristiche della persona. Anche queste metodologie non sono giuste o sbagliate in assoluto, ma differenti per ognuno e frutto di scelte (“non è che ti prende in giro ma il metodo che ti ha insegnato è solo che con te non funziona, perché è una scelta personale. io posso essere DSA ripetere due volte e memorizzare o esser DSA ripetere una volta e poi fare dei collegamenti e ricordare, ci sono tante strade”).

#### *Contesto:*

Dalla descrizione vivida e così estrema delle emozioni e rappresentazioni legate alla prima scoperta di DSA c'è una sorta di blocco del tempo. È così intenso che l'impressione che se ne riceve è di un lungo tempo, anche il linguaggio usato alimenta quest'aspetto. Dall'altra parte c'è invece un ritmo che corre veloce come i continui lavori di gruppo di inglese.

In realtà richiedendo l'indicatore di tempo richiesto e fornito successivamente per la rappresentazione del DSA come malattia è relativo alle prime due settimane dalla diagnosi (“già due settimane dopo che me lo avevano detto, la mamma iniziava a dirmi cos'era, entrava in camera e mi spiegava”).

Il computer come oggetto che crea inizialmente vergogna in una situazione dove già c'era una dinamica relazionale negativa, non sembra instaurata dal computer, in quella situazione il computer non può inserirsi.

Ci sono poi numerosi attrezzi del mestiere: della falegnameria (il trapano, il chiodo, il martello, gli attrezzi da falegnameria, il laboratorio stesso).

Ci sono gli oggetti smontati, fatti a pezzi per essere studiati; occasione di scoperta ma anche distrazione dai compiti pomeridiani (La bici smontata, perché ci trovo dentro cose che non avevo visto, motorini, micro chip, schede madri, cose che poi prendo la mia scatola, le divido, i cavi da una parte altre cose da un'altra. Poi ho ereditato da mia mamma una borsa da elettricista con dentro tutti gli attrezzi, cavi di rame).

La corsa campestre

Le esercitazioni dei vigili del fuoco, gli attrezzi

### *Strategie:*

Nel tempo cambia la percezione della discalculia grazie ai supporti che vengono forniti e richiesti ("adesso con tutti gli aiuti che sto ricevendo da parte dei prof, perché sono più vicino all'esame, quello di matematica sapendo della mia dislessia e discalculia si preoccupa di più farmi capire le cose [...] mi aiutano, se io ho bisogno di una mano gliela chiedo senza problemi").

C'è una dimensione di rappresentazione /giudizio esplicito degli insegnanti che in realtà si collega strettamente alle strategie che mettono in atto ("professori ce ne sono di competenti e nella mia scuola di incompetenti"). La bravura degli insegnanti si collega a loro atteggiamenti e comportamenti, ossia all'attenzione anche operativa che hanno verso chi è in difficoltà ("quello bravo che ti dà una mano con le mappe e quello ignorante che se frega di chi ha più difficoltà").

Attribuisce alla fortuna trovare insegnanti più o meno competenti ed è un elemento che per il ragazzo intervistato genera ansia, che ritiene sia maggiore per i ragazzi con DSA che per gli altri studenti ("una volta ho dovuto cambiare un insegnante bravo e non sapevo



chi sarebbe venuto e quando se ne va l'insegnante pessimo dici 'peggio di così non può andare' [...] può dare ansia [...] c'è anche per gli altri ma soprattutto per i DSA).

Alcuni professori hanno un ruolo importante nella dimensione strategica, che viene identificata con il “saper comportarsi con i DSA”: mentre ci sono insegnanti che non vengono descritti come negativi in assoluto, ma non mettono in atto strategie e attenzioni che il ragazzo ritiene adeguate per sé e per chi ha un DSA (“la mia ex prof di matematica non sapeva come comportarsi con i DSA”), ci sono altri che offrono migliori strategie e perciò vengono descritti come “si comportano meglio”

L'insegnante di matematica, che rispiega più volte, anche in modalità aggiuntiva e individualizzata, esterna alla normale lezione e all'aula, modificando le modalità, provando a far capire, usando anche schemi, con calma, ottiene come risultato, anche da parte del ragazzo, un ricambiare questo impegno messo dall'insegnante (“il prof di matematica mi da ripetizioni, ad esempio matematica mi ha spiegato i monomi e i polinomi, che non avevo capito, mi porta fuori durante religione che io non la faccio e mi aiuta a capirli se sono rimasto indietro quello di matematica [...] è veramente bravo e non si fa problemi, tu un argomento glielo puoi chiedere dieci volte, non si arrabbia, te lo spiega sempre con calma, a volte ha fatto anche uno schema alla lavagna perché non riuscivo a capire, ad esempio i polinomi non li ho capiti, ma lui ci ha provato a farmeli capire, in tutti i modi ed è una cosa che apprezzo molto e che ricambio, alle sue lezioni sto molto attento, evito di parlare, mi concentro”). Il ragazzo riconosce esplicitamente questo suo atteggiamento ma anche che quando questo accade in maniera opposta, nonostante sappia che per lui non sia funzionale (“più impegno da parte dei prof più impegno da parte [mia]...è come se io li premiassi col mio impegno, anche se alla fine non è così, non li sto premiando, mi sto dando una mano. In spagnolo lui non si è impegnato e tu non ti sei impegnato, ed io ancora sbaglio, mi chiudo, è psicologico. Sul fatto di chiedere è una cosa che si deve fare, è sbagliato non chiedere”).

La professoressa di inglese invece punta sul fornire e far circolare schemi, materiali, video nei confronti di tutta la classe tanto da essere paragonata a un social network. I supporti sono attivati nei confronti di tutti e sembrano vissuti, probabilmente, anche con l'uso di tecnologie, come un arricchimento, non come un supporto a chi non riesce (“Quella di inglese, anche lei con gli schemi, mi propone schemi [...] mi porta sempre

schemi, mi manda schemi suoi, in pratica è come se fosse un social network tra di noi, tra la mia classe, ci manda esercizi, schemi, video per tutti [...] la prof d'inglese è brava, lei sa come trattare il DSA e tramite i miei schemi aiuta anche la mia classe”).

Trasversalmente a questi due insegnanti sembra anche rilevarsi la capacità di far fronte alle richieste, alla complessità dei dubbi del ragazzo (“Sono prof che non vanno in casino mentre quella di italiano se le fai più di due domande insieme si blocca”).

Tra le strategie messe in atto dalla scuola c'è anche la lettera di segnalazione ricevuta riguardo la scarsa attenzione, ma sulla quale il ragazzo non è riuscito ad avere un feedback verbale dalla coordinatrice. Questo non ha aiutato il ragazzo nella consapevolezza e nell'eventuale riattivazione rispetto alle materie di maggior difficoltà; sembra di conseguenza essere percepito non come un aiuto, uno stimolo di riflessione e consapevolezza, occasione di fare il punto e di dialogo, ma come una sanzione. Appare agli occhi del ragazzo una sorta di scollamento tra la valutazione degli insegnanti che decidono di segnalare la difficoltà e le modalità con le quali viene fatto. La lettera rimane uno strumento distante, che non crea dialogo. Tanto che il ragazzo cerca di mettere in atto altre strategie (“capire dai voti che prendo”) per capire indirettamente l'osservazione che gli è stata fatta. Significa perciò che la lettera non ha raggiunto il suo scopo di focalizzarsi non tanto sui voti, ma sul processo, sull'attenzione che è una dimensione preliminare per l'apprendimento. (“ho avuto una lettera di convocazione, dicevano che c'era stata un'attenzione altalenante, in certe materie vado meglio, ascolto di più in certe altre no. Io ho chiesto alla mia prof di italiano di spiegarmi in quali vado peggio, in quali meglio e non mi ha saputo rispondere e questa cosa mi ha fatto arrabbiare, sono andato al banco perché avevo paura di rispondergli male, perché comunque lei si è rifiutata di darmi una risposta che avrebbe potuto aiutarmi e mi ha dato una lettera senza alcun motivo. E adesso sto cercando di capire, tramite i voti che prendo o le note che prendo nelle materie in cosa vado peggio e in cosa meglio”).)

Tra le strategie usate dalla scuola per l'apprendimento il ragazzo esprime la sua opinione su alcune non in quanto strategia, ma in risposta alle difficoltà personalmente percepite. In particolare fa riferimento alla quantità di compiti a casa ma anche alla qualità di tali compiti. Selezionando il tipo di richiesta in base alla difficoltà del singolo studente, ad esempio, ritiene di non dover svolgere alcune richieste proprio perché già le

padroneggia. L'altro aspetto che aggrava la quantità di compiti a casa è l'"accalcarsi" di verifiche in un solo giorno o pochi giorni consecutivi ("i compiti a casa non dico che non servono, servono ma non nelle quantità che ci danno loro che non sono tanti, più che altro sono poco di ogni materia e poco di ogni materia fa tanto e questa cosa proprio non la capiscono. Poi magari le verifiche le accalcano in un giorno, o c'è l'interrogazione, poi c'è la verifica, o c'è il ripasso prima della verifica, secondo me se gli esercizi di storia li devo fare secondo me, per me son cose che io non dovrei fare non perché ho qualcosa in più ma semplicemente perché le capisco, soltanto le domande senza neanche riguardare il testo so già come rispondere, poi vado anche a logica, per esempio perché i partigiani erano aiutati dalla popolazione? Perché non volevano i nazi fascisti [...] un carico di compiti per chi non ha problemi di concentrazione è più facile, ma chi come me e come altri hanno difficoltà a concentrarsi diventa anche più impegnativo").

La difficoltà a ricordare e pianificare azioni anche nella vita quotidiana fa sviluppare una strategia specifica che possa compensare questo aspetto riconosciuto come deficitario ("Da quel giorno magari metto la sveglia e suona").

Relativamente al genitore ci sono una serie di strategie utili che il ragazzo auspica che un genitore possa adottare in conseguenza della sua visione rispetto alla necessità di crescere e affrontare anche il DSA attraverso una serie di scelte. Non solo sembra rendersi conto, come già sottolineato, della difficoltà per il genitore di accettare di allontanarsi, specie quando rileva difficoltà superiori agli altri, ma anche al livello pratico non sembra assolutizzare e chiedere un distacco del genitore. Prospetta una serie di passi che accompagnino a una graduale autonomia accordando una graduale libertà "vigilata", quasi sotto condizioni, che puntino da una parte a responsabilizzare il ragazzo, dall'altra anche a incoraggiarlo in questa spinta di autonomia ("dare più fiducia al bambino che ti chiede di studiare da solo, una volta glielo permetti e se prendo un brutto voto gli dici 'ok ci hai provato, basta' e accompagnarlo, lasciando la porta mezza aperta così vedi cosa fa, fargli credere che comunque sta facendo qualcosa di giusto").

Alcune delle qualità e potenzialità evidenziate per sé (la comprensione e le parole) sembrano essere presenti senza particolare attivazione o merito del soggetto DSA, mentre c'è una dimensione attiva dell'essere DSA, ossia la necessità che il ragazzo con DSA ha di riflettere in modo metacognitivo su come apprende le cose, su che metodi lo

facilitano proprio perché qualsiasi metodo non va bene per lui. La necessità di questo processo di ricerca (“pensa più come apprenderle”) sembra rappresentare un’opportunità in più, poiché porta secondo l’intervistato a sviluppare “l’intelligenza sul metodo dell’apprendimento delle cose” intesa come abilità trasversale e arricchente della persona.

In questo processo di ricerca si inserisce il ruolo di centri di intervento specializzati, che possono contribuire e offrire al ragazzo varie possibilità tra cui scegliere (“la prima volta che ho provato a fare una mappa senza andare al centro [...] è venuto fuori un disastro, poi al centro ho imparato varie tecniche per schematizzare il testo e poi riassumerlo in una mappa”).

Rispetto alle prese in giro a scuola, che in realtà sono episodi di vero e proprio bullismo, reagisce non raccontando agli adulti cosa accade ma agendo in maniera “forte” con i compagni.

C’è stata però, dopo il “pestone” che è servito a dare uno stop momentaneo alla situazione e un allontanamento ed evitamento, favorito anche dal periodo estivo, un diverso approccio che andava più incontro agli interessi altrui, calcistici, e ha ottenuto un reciproco interesse per il proprio sport (“in seconda e in terza le cose sono migliorate, quello che mi prendeva in giro lui pesantemente ha incominciato lui a rendersi conto dell’errore che aveva fatto e a chiedermi scusa [...] ho incominciato a parlare un po’ più di calcio e meno di rugby, perché comunque nell’ambito scolastico ogni tanto qualcuno mi chiedeva le regole del rugby, però non andavo da loro con l’argomento del rugby subito pronto, e poi anche loro hanno iniziato a parlare con me di rugby a informarsi sulle squadre addirittura sugli All Blacks [...] poi ci siamo avvicinati e adesso non c’è alcun tipo di rapporto non amichevole, cioè siamo amici e ci piace anche stare insieme, alcune volte usciamo”).

Un’altra strategia adottata per far fronte alle prese in giro è l’autoironia (“io l’ho superato scherzandoci sopra, se un compagno mi faceva una battutina io gli rispondevo con una battutina [...] ci si fanno due risate e il bullo che ti prende in giro si scoraggia e se ne va, dice 'se lui che è DSA si prende in giro che ci sto a fare?' [...] ci si fanno due risate e il bullo che ti prende in giro si scoraggia e se ne va, dice 'se lui che è DSA si prende in giro che ci sto a fare?'”).

Tra le situazioni che mettono disagio ci sono anche i numerosi lavori di gruppo assegnati a casa dall'insegnante di inglese, per la difficoltà a organizzarsi logisticamente ma anche per l'organizzazione e le lamentele con i compagni ("così tanti lavori di gruppo sono difficili da seguire, ci ha dato Einstein poi un altro lavoro di gruppo, sono cose che devi organizzarti coi compagni e non tutto combacia, ci sono i lamenti, la famiglia, c'è chi non può portarlo e quindi molte volte ci si trova disorganizzati"). Perciò un qualcosa che vorrebbe probabilmente favorire sia la socializzazione che un modo più "costruttivista" di acquisire conoscenze in realtà divenga occasione di scontro e difficoltà tra i ragazzi che non hanno abbastanza indicazioni o competenze per svolgerlo in completa autonomia. "[Svolgerli a scuola] sarebbe comunque difficile ma un po' di meno perché comunque puoi chiedere aiuto alla prof piuttosto che una mano a un compagno un po' più bravo su queste cose. Poi anche il power point, mio padre mi aiuta molto su power point perché ne capisce più di me." Perciò sembra veramente necessitare di un supporto strategico allo svolgimento di un'attività complessa da parte della professoressa o di altri compagni, cosa sulla quale a casa si sente meno supportato tanto da dover chiedere, ad esempio, aiuto al padre per l'uso di power point. Inoltre la dimensione che sembra infastidirlo è data dal ritmo, dalla sequenza e velocità con la quale i lavori vengono assegnati ("però dà troppi lavori di gruppo [...] non dico che non debbano esserci però un po' di meno, forse. Perché finito un lavoro di gruppo ne comincia subito un altro in pratica").

Per il lavoro a casa cita un episodio di difficoltà proprio relativo all'uso del power point per l'esame di terza: "[devo fare] una tesina e la cosa che mi dispiace è che non potendoci sentire [...] lui [il papà] fa la tesina da solo poi mi riferisce e io studio. Mi scoraggia perché sta facendo lui un lavoro che dovrei fare io ma non so fare perché dovrei usare power point o mi distraigo, non ho un'idea precisa di come fare e gli chiedo una mano". Si nota qui perciò la frustrazione per la percezione di incapacità e una strategia di sostituzione da parte del genitore. Da una parte c'è la richiesta di aiuto del ragazzo, dall'altra la proposta di attivarsi in maniera quasi provocatorio-passiva, ossia rimandando al genitore la voglia di farlo o non farlo, e prospettando la propria attivazione e vincolandola ad aspetti logistici complessi (il padre vive altrove in quanto separato dalla madre) o prospettando un'attivazione per la quale pensa però di non avere risorse o altre strategie da attivare ("Gli dico 'se non ti va di farla non la fare, se ce

la fai bene sennò vengo io a casa e la faccio, con te, oppure da solo, ci provo’’’).

Dall’altra parte sembra giustificare questa situazione prospettando un’immagine di scuola che non aiuta ma dà la nota. (“Non mi va che lui si debba sforzare per me, ho un’età in cui dovrei essere più autonomo. Può sembrare scoraggiante ma se non ce la fate da soli chiedetelo. Piuttosto che andare a scuola e prendersi una nota’’’).

Rispetto al computer, fa fatica a usarlo dal punto di vista funzionale, automatico, per le attività, ma conoscere l’impegno di attivazione della famiglia lo spinge a un maggior utilizzo (“quando l’ho saputo pensavo che non mi avrebbe aiutato molto, infatti non è che io lo stia usando moltissimo, mi trovo bene a scrivere a mano le cose, anche per gli occhi perché poi si stancano di più a lavorare al computer, però lo sto usando perché sennò anche prenderlo per poi non usarlo sarebbe come buttar via i soldi, mi hanno aiutato molto in queste cose’’’).

Tra le strategie utili evidenzia la funzione del corso di falegnameria, come “distrazione” dalla fatica di alcune giornate, specie in cui c’è l’accumulo di stanchezza della settimana (“infatti ci sono un sacco di dislessici nel mio corso di falegnameria e questi progetti sono un’ottima distrazione dallo studio, magari farli il venerdì che è la giornata più stressante o il lunedì che è il primo giorno di scuola che si...come dire che ci si rilassa un attimo’’’).

Per imparare a memoria vi sono o trucchetti (“tipo fare i collegamenti fra le parole. Tipo guerra nel Pacifico, guerra + pacifico’’’).

Per acquisire sicurezza in tutta una dimensione di paura, scoraggiamento iniziali, anche le prese in giro, lo sport è un antidoto importante che il ragazzo scopre nella sua esperienza e porta esplicitamente come strategie per affrontare le difficoltà. Significa valorizzare una propria potenzialità, acquisendo perciò sicurezza e inserendosi in una dimensione di gruppo che dà un supporto amicale di tipo “familiare”, caratterizzato da accettazione incondizionata e appoggio. In più costituisce un tipo di attività che rilassa, distrae dalle preoccupazioni, diverte, costituendo un ambito di concentrazione completa. (rif a Mindfulness) (“se siete bravi nello sport fatelo, vi sentite più sicuri, se siete fortunati come me e trovate una squadra vi sentite in famiglia ovunque andiate, se a rugby mi prendono in giro perché sono DSA so di potermi affidare alla mia squadra, è capitato che dei calciatori mi prendessero in giro perché portavo gli occhiali da sport e la squadra si è

messa in mia difesa, dà sicurezza saper fare qualcosa, lo fai e ti rilassa, ti distrae dai pensieri e dai compiti, quando chiudi il libro e vai a rugby pensi solo a rugby. Divertirti.”)