

# Pensare anche a testa in giù

Autor(en): **Messmer, Roland**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Mobile : la rivista di educazione fisica e sport**

Band (Jahr): **7 (2005)**

Heft 6

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1001670>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## La partecipazione in educazione fisica

Permettere agli allievi di partecipare al processo decisionale è una richiesta sempre più ricorrente. Tuttavia ancora troppo spesso non si sfruttano le buone occasioni per farlo, nemmeno le più «banali». *Roland Messmer*

# Pensare



### **Bibliografia**

*Manuale di educazione fisica.*

*Volume 1/fascicolo 1. EDMZ, 1997.*

*Miethling, W.-D. (Hrsg.): Sportunterricht aus Schülersicht. Amburgo, 1998.*

*Messmer, R.: «Null Bock auf Barren».*

*In: Sporterziehung in der Schule 1/96. Berna, 1996.*

*Messmer, R.: Offener Sportunterricht – Was wird hier geöffnet? In: Sporterziehung in der Schule 4/96. Berna, 1996.*

*Scherler, K.: Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre. Seelze 1983.*

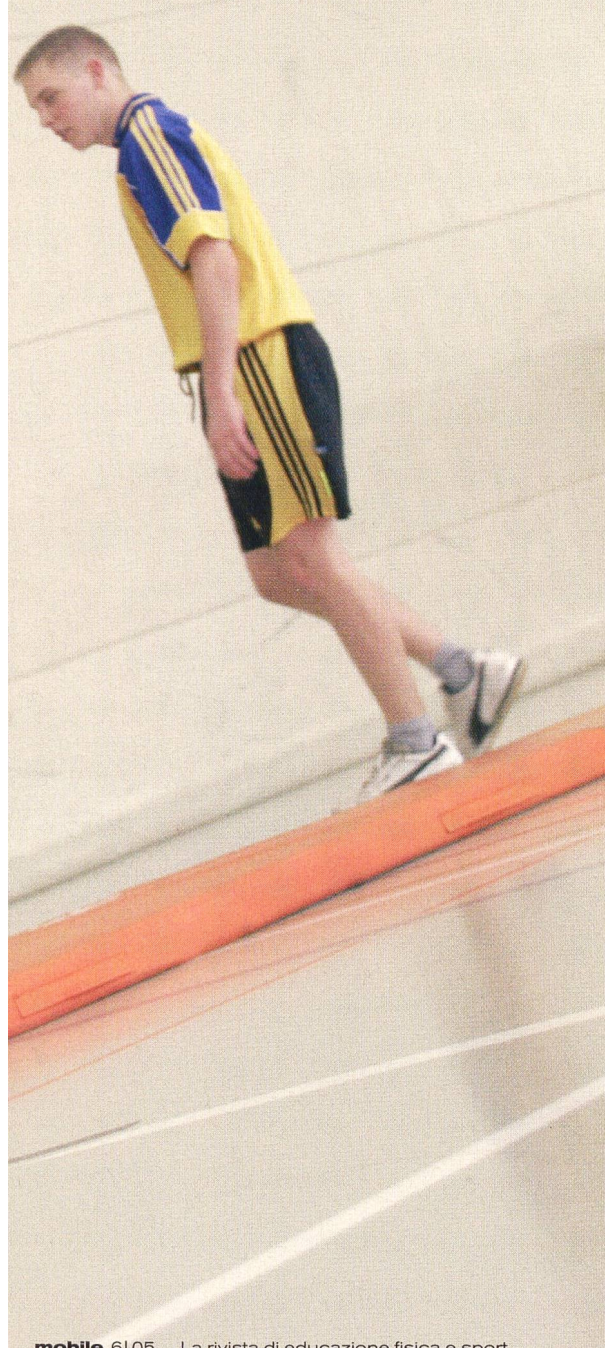
*Scherler, K.: Sportunterricht auswerten. Amburgo, 2004.*

*Scherler, K.; Schierz, M.: Sport unterrichten. Colonia, 1993.*

*White, P.: Beyond Domination. Londra 1983.*



# anche a testa in giù



In virtù del suo contenuto pedagogico, la lezione implica una relazione di potere strutturata fra docente e allievo. Grazie alle sue conoscenze e alla carica che ricopre in seno ad un'istituzione, l'insegnante si ritrova in una posizione di forza rispetto agli alunni. Tuttavia, per quanto possa anche essere empatico, questo rapporto non è mai una relazione paritaria, ma piuttosto fra partner con gli stessi diritti.

La formazione teorica in ambito di didattica e pedagogia è sempre confrontata con questa relazione fra dipendenza ed autonomia. Ciò che durante la riforma pedagogica era considerato un concetto «pestalozziano» ed «herbertiano» oggi viene designato da una parte con una connotazione positiva: «lezione aperta», «insegnamento autentico», «apprendimento autonomo» e, dall'altra, come: «scuola di libri», «scuola artificiale» oppure «istruzione».

Qui di seguito ci soffermeremo sull'approccio pedagogico della partecipazione per poi riuscire ad illustrare, attraverso alcuni esempi, il modo in cui introdurre questo principio nella lezione di educazione fisica.

## Libertà decisionale

Patricia White (1983) parte dal principio che gli uomini sono costretti a prendere delle decisioni, riferendosi esplicitamente a quelle di importanza modesta che si prendono quotidianamente. «People all over the world all the time, make choices. [...] This is the barest statement of a principle of freedom» (1983, pag. 7). E visto che questo tipo di decisioni fa parte del «principio fondamentale di libertà» è necessario che ogni intervento nella sfera decisionale di terzi venga giustificato.

Seguire una lezione – in particolare quella di educazione fisica – per gli allievi significa innanzitutto seguire le disposizioni dell'insegnante. Se durante la lezione i docenti lasciano che gli alunni prendano parte al processo decisionale trasformano l'obiettivo centrale della lezione (autonomia) in metodo della lezione. L'aspetto interessante di questo approccio di White è che anche le decisioni prese nei momenti più «banali» sono conformi al principio di partecipazione. I bambini e i giovani possono «allenare» i processi decisionali in situazioni pedagogiche. Con un esempio concreto, che non richiede una ristrutturazione metodologica della lezione, mostreremo sulla prossima pagina di quali processi decisionali si tratta. È piuttosto in un programma di allenamento strutturato e che concede poca libertà, come nelle lezioni di educazione fisica nelle scuole medie superiori, che cercheremo di dimostrare le occasioni di poter partecipare attivamente al processo di apprendimento.

## «Ma così dobbiamo iniziare dall'esercizio più difficile.»

**(a)** Classe di liceo. Tema della lezione: verticale con capovolta. Nell'ora di lezione precedente erano stati eseguiti degli esercizi introduttivi. L'obiettivo dell'ultima ora è di migliorare la qualità dell'esecuzione.

**(b)** Dopo il riscaldamento ed alcuni esercizi di rafforzamento il docente suddivide la classe in quattro gruppi, chiedendo ad ognuno di loro di disporre una serie di attrezzi in quattro diverse postazioni. Durante «i lavori», l'insegnante fornisce delle indicazioni in particolare sulla disposizione e sull'accostamento degli attrezzi.

**(c)** Gli allievi vengono chiamati a raccolta al centro della palestra, dove il docente spiega i compiti da assolvere nelle quattro postazioni. «Dapprima il gruppo assegnato al minitrampolino. Saltellare con le mani appoggiate sul cassone, contro cui è stato disposto un tappetone, sino a raggiungere la verticale.» Il docente mostra brevemente come eseguire l'esercizio. «Stessa cosa per il gruppo della seconda postazione: eseguire una capovolta con aiuto.» (In questo caso il tappetone è stato collocato dietro il minitrampolino.) «Due compagni si dispongono accanto al cassone per aiutare.» L'insegnante mostra anche questo esercizio. «Coloro che si sono allenati nella postazione degli esercizi acrobatici eseguono i compiti al suolo», dice il docente indicando i tappetini (diversi esercizi acrobatici, non legati al tema della lezione, gli esercizi sono illustrati in un opuscolo). «Gli allievi dell'ultima postazione provano invece a fare la capovolta con il mio aiuto.» E indica due panchine disposte in fondo alla palestra. «Si inizia dalla postazione che il vostro gruppo ha preparato.»

**(d)** Prima di iniziare, un'alunna, assegnata ad una postazione con il trampolino, chiede di poter cambiare posto. L'insegnante respinge la sua richiesta e l'allieva afferma: «ma così noi dobbiamo iniziare dall'esercizio più difficile.» E il docente risponde: «Qual è il più difficile?». Un'altra ragazza interviene indicando la postazione della verticale con capovolta eseguita con aiuto: «questo è difficilissimo da fare!». E l'insegnante risponde: «allora vi lascio scegliere fra le due postazioni con trampolino.»

### Esempio



#### Danza

**Livello scolastico:** liceo.

**Ambito d'azione:** obiettivi, valutazione.

**Procedura:** gli allievi devono preparare liberamente una sequenza di danza della durata di almeno tre minuti in gruppi di due, massimo cinque. La presentazione viene ripresa in video ed alla fine i gruppi sono chiamati a valutare la propria prestazione sulla base di criteri precisi (nota collettiva ed individuale).

**Esperienze/problematica:** un catalogo di criteri chiaramente strutturato facilita il lavoro agli allievi chiamati a valutare se stessi ed il proprio gruppo. Nell'ambito della classe si può discutere se estendere la valutazione anche agli altri gruppi e quale influenza la valutazione stessa debba avere ai fini della nota finale.

►Fonte: Daniel Müller, Kantonsschule Soletta. mud@hispeed.ch



### Imparare dalle frasi chiave

L'affermazione dell'allieva: «ma così dobbiamo iniziare dall'esercizio più difficile», secondo Scherler/Schiencz (1993), può essere considerata «una frase chiave» poiché lascia spazio all'interpretazione.

La ragazza si esprime così perché il docente le ha negato la possibilità di cambiare postazione. Ma perché l'insegnante non lascia liberi gli allievi di scegliere le postazioni? Da un punto di vista organizzativo l'atteggiamento del docente non ha senso. Da un lato la dimensione della classe lascia spazio all'individualizzazione e dall'altro le difficoltà organizzative possono essere superate grazie alla postazione di esercizi acrobatici. Non esiste nemmeno una disposizione metodologica, poiché non tutti gli allievi cominciano dalla medesima postazione. Nonostante ciò anche il docente è cosciente dei diversi livelli di difficoltà che presentano le postazioni, per questa ragione formula la domanda relativa all'esercizio più difficile.

### È l'apprendimento a trarne beneficio

Con il loro atteggiamento, le allieve evidenziano chiaramente di poter valutare individualmente il livello di difficoltà delle varie postazioni. Da un lato, con l'affermazione sull'esercizio più difficile, la ragazza dimostra di aver proceduto ad una valutazione individuale. Dall'altro, durante l'ora di lezione precedente gli allievi avevano già eseguito degli esercizi nelle postazioni.

S'impone dunque una differenziazione delle varie prestazioni, visto che la difficoltà che presenta ognuna di esse viene chiaramente valutata in modo individuale.

La disposizione restrittiva dell'insegnante (iniziare dalla postazione assegnata) limita la libertà di movimento degli allievi.

Dall'esempio di lezione riportato poc'anzi si può dedurre che, se agli allievi fosse concessa la possibilità di scegliere la sequenza di esercizi, il loro apprendimento guadagnerebbe in efficacia senza pertanto costringere l'insegnante a rinunciare all'obiettivo che intende raggiungere alla fine della lezione. L'esempio evidenzia pure il principio di White del «making choice» attraverso la partecipazione degli allievi a delle semplici decisioni.

### Una scala di quattro valori

L'esempio mostra solo in parte le possibilità di partecipare attivamente al processo di insegnamento e di apprendimento. Con l'aiuto di una scala dimensionale suddivisa in quattro valori le opportunità di far partecipare gli allievi al processo decisionale possono essere ulteriormente differenziate:

- riconoscere le opportunità di partecipare al processo decisionale;
  - informare gli allievi;
  - organizzare questo tipo di partecipazione;
  - incoraggiare questo tipo di partecipazione.
- (cfr. Manuale di educazione fisica, 1997, pagg. 54 e seguenti).

Riconoscere le opportunità di partecipare al processo decisionale riguarda la pianificazione della lezione. Le possibilità di far partecipare gli allievi e le relative conseguenze sull'apprendimento possono essere pianificate e ponderate già nella



### Esempio

#### La giuria

**Ambito d'apprendimento:** valutazione.

**Livello scolastico:** scuola media.

**Obiettivo:** gli allievi elaborano una griglia di valutazione e procedono ad un giudizio, apprendendo come nella nota confluiscono anche elementi soggettivi.

**Procedura:** in una prima fase gli allievi suddivisi in gruppi di quattro o cinque predispongono un percorso con vari attrezzi e si allenano su di esso, scegliendo liberamente se eseguire le consegne tutti insieme, uno dopo l'altro, singolarmente, ecc.). Dopo un'introduzione teorica (video con una sequenza tratta da Campionati mondiali o Giochi olimpici) e la discussione in classe ci si accorda su un catalogo di criteri che forma la base per la successiva valutazione. Nelle sequenze d'insegnamento realizzate si sono cristallizzati nella discussione elementi quali difficoltà, esecuzione, originalità e dinamismo. Per la presentazione ogni grup-

po delega un membro nella giuria chiamata a valutare i vari gruppi. I membri della giuria indicano le note sollevando appositi cartelli, il totale viene annotato dal docente.

**Esperienze/problematica:** gli allievi, di regola, sono piuttosto severi con le note e le variazioni non corrispondono a quanto osservato nella sequenza video. Gli allievi mostrano un grande senso di imparzialità e non si fanno assolutamente influenzare dalle simpatie personali. Tutta l'attività ha un senso solo nel momento in cui la valutazione espressa dalla giuria confluisce poi nella nota della materia.

►Fonte: Roland Messmer, docente presso l'alta scuola di pedagogia e lavoro sociale.  
roland.messmer@hpsabb.ch



fase di preparazione della lezione. Come dimostra l'esempio summenzionato, anche i momenti più semplici e «banali», in cui vanno prese delle decisioni, sono importanti. Ma è indispensabile anche informare gli alunni sul fatto che viene concessa loro la possibilità di partecipare. Condizionati dalla loro socializzazione scolastica, gli scolari di scuola media inferiore e superiore non sono più abituati a decidere cosa fare durante la lezione. Informarli di cosa possono decidere da soli e cosa invece no offre loro la possibilità di scegliere fra valide alternative. Nell'esempio della verticale con capovolta, una simile indicazione avrebbe dovuto essere fornita prima di dare il via al circuito. Il docente avrebbe dovuto spiegare, oltre al modo in cui svolgere gli esercizi, anche la finalità di ogni esercizio, ovvero cosa si allena e quali sono i presupposti. Per questa ragione le opportunità di partecipazione al processo decisionale necessitano di un'organizzazione. Una lezione impostata sul concetto di «mostrare allo scopo di farsi imitare» spinge difficilmente gli allievi a partecipare, mentre un circuito come quello descritto poc'anzi si addice allo scopo. La postazione di esercizi acrobatici prende in considerazione sia la differenziazione delle prestazioni sia la tendenza alla individualizzazione. I ragazzi possono così scegliere di muoversi al di là dell'obiettivo della lezione e di determinare i loro interessi in ambito di movimento. Un aspetto, questo, che corrisponde perfettamente ad una

lezione concepita sotto forma di laboratorio di movimento. E, per concludere, bisognerebbe pure incoraggiare questo tipo di partecipazione.

### Credere nelle capacità individuali

Formulare, nel preambolo dei programmi di studio, degli obiettivi quali la preparazione ad agire in modo autonomo (maggiore età) significa che bisogna invitare gli allievi a comportarsi in modo responsabile già durante le lezioni. E «lasciar libertà», «tentare la via dell'autoresponsabilità», «trarre le conseguenze» ne sono i relativi criteri pedagogici. Nell'esempio della verticale con capovolta il docente avrebbe dunque dovuto invitare i ragazzi ad esercitarsi nelle postazioni che reputavano adatte alle loro capacità e a rivolgersi a lui in caso di bisogno. Per questo aspetto, dietro a cui si cela il principio della partecipazione, Scherler (2004, 158) nomina altre categorie: dare la possibilità agli allievi di decidere, di realizzare e di assumersi delle responsabilità. Ciò non significa prendere in considerazione ogni criterio singolarmente, bensì credere maggiormente nelle capacità individuali degli alunni.

### Combattere lo status quo

La sequenza della verticale con capovolta evidenzia pure l'effetto della partecipazione sull'apprendimento. Visto che è stato appurato che gli allievi sono in grado di determinare da soli il proprio livello di prestazione, in questo caso l'organizzazione della partecipazione al processo decisionale non è riuscita, poiché il docente non ha concesso loro l'opportunità di farlo. Nonostante abbia offerto delle possibilità di apprendimento, l'insegnante non ha posto i suoi alunni nella condizione di poter decidere. Di conseguenza, i ragazzi si esercitano in postazioni che non corrispondono al loro livello di prestazione e le loro capacità individuali vengono sopravvalutate o sottovalutate. Per questo è importante offrire in ogni lezione l'opportunità di scegliere fra diverse valide alternative. Invece di limitare il loro campo d'azione in ambito di consigli, gli allievi devono poter fornire il loro contributo durante la lezione. Se non si esortano i ragazzi a dar prova di autonomia, anche nella lezione di educazione fisica, lo status quo che verrà a crearsi sarà la conferma che la partecipazione al processo decisionale non è possibile.

### Anche lo sport vive nella realtà

L'insegnamento dell'educazione fisica si presta particolarmente bene alla partecipazione degli allievi al processo d'apprendimento. Dal punto di vista del contenuto lo sport è talmente legato alla cultura contemporanea (se non addirittura a quella giovanile) che sarebbe scorretto impostare una lezione essenzialmente sugli aspetti sportivi. Miethling esige questo rapporto con l'attualità dai suoi stessi allievi: «un'evoluzione fulminea delle culture giovanili è caratterizzata da parziali e veloci cambiamenti di mode, scenari, stili di vita e problematiche, che contengono nuove offerte e sfide per la vita e la formazione della propria identità e che perciò non devono in nessun caso restare al di fuori delle mura scolastiche e delle porte della lezione di educazione fisica» (1989). In questo modo, la partecipazione in quanto principio di insegnamento assume, oltre ad una dimensione intenzionale e metodologica, anche una dimensione dal punto di vista del contenuto. È questo che rende così appassionante la partecipazione alla lezione di educazione fisica e all'insegnamento dello sport.

## Esempio



### Giochi di ricreazione

**Ambito d'apprendimento:** obiettivi.

**Livello scolastico:** scuola dell'infanzia, elementari.

**Obiettivo:** i bambini si pongono propri obiettivi nell'ambito motorio e valutano autonomamente le sequenze eseguite, sulla base di una griglia prestabilita.

**Procedura:** uno dei bambini della classe determina due obiettivi (camminare con i trampoli, saltelli alla corda, diavolo, diverse forme di lancio e inseguimento, saltelli con filastrocche, ecc.). In seguito i bambini provano le attività o durante la fase di gioco libero, o con l'aiuto della maestra, per poi valutare gli eventuali progressi (utilizzando simboli come ☺ o ☹). Il tempo a disposizione per il raggiungimento dell'obiettivo è stato stabilito in precedenza (visualizzato) e viene costantemente ricordato ai bambini. I risultati vengono poi presentati a tutta la classe nell'ambito di uno «spettacolo circense».

**Esperienze/problematica:** la maestra deve presentare i giochi e lasciare ai bambini tempo sufficiente per sperimentare, prima di scegliere gli obiettivi motori. Movimenti difficili (come gli esercizi sui trampoli) richiedono più pazienza, per cui è necessario prevedere un ulteriore obiettivo di facile portata (giochi con saltelli). All'inizio è importante dare un commento personalizzato a ciascun bambino.

➤ Fonte: Maya Saurer, scuola dell'infanzia di Halten. m.saurer@lycos.de



## Ricerca

## Chi partecipa ha una marcia in più

«Partecipare è più importante che vincere.» Il vecchio motto olimpico vale forse anche per la lezione di educazione fisica? Quali fattori contribuiscono a fare in modo che gli allievi si divertano a lezione, si impegnino e cerchino di fare del loro meglio? Dipende dallo spirito di squadra nella classe o dal clima di competizione che si respira in palestra? E quale influenza ha il poter partecipare alle decisioni sui contenuti della lezione? Sono tutte domande di cui si è occupato uno studio della SFUSM, condotto su un campione di 418 allieve e 192 allievi delle medie inferiori e medie superiori.

I primi risultati mostrano l'esistenza di un'elevata correlazione fra un clima d'insegnamento basato sulle consegne – un'atmosfera che rafforza gli allievi spingendoli a migliorarsi costantemente – ed il piacere per la lezione e l'impegno in essa profuso. Il diritto di partecipare alle decisioni riguardanti la scelta dei contenuti della lezione e la possibilità di influenzarne lo svolgimento stanno in una moderata correlazione con l'impegno dell'allievo a lezione e il piacere che ne trae. Tale atteggiamento è più sentito fra i maschi che fra le femmine. La correlazione è poi più evidente fra gli allievi delle medie inferiori che fra quelli delle superiori.

Riassumendo, si può quindi dire che una certa possibilità di partecipare alle decisioni sembra importante ai fini del piacere per la lezione e l'impegno in essa dimostrato soprattutto per i ragazzi. Ancora più importante sembra comunque la sensazione di potersi costantemente migliorare, aumentando sempre più le proprie competenze in ambito motorio.

› Daniel Birrer, Scuola universitaria federale dello sport Macolin.  
daniel.birrer@baspo.admin.ch

*I risultati completi dello studio citato verranno presentati in uno dei prossimi numeri di «mobile».*

## Esempio



### Organizzazione del gioco

**Ambito d'apprendimento:** metodi/valutazione.

**Livello scolastico:** scuola dell'infanzia, elementari.

**Obiettivo:** i bambini sono in grado di organizzare e gestire autonomamente un gioco che conoscono.

**Procedura:** uno degli allievi sceglie un gioco che tutti conoscono, ad esempio una specie di guardie e ladri in cui diversi orsi cercano di prendere gli indiani. Chi viene toccato si trasforma in un ladro e può essere liberato da un compagno che gli passa attraverso le gambe. Chi ha scelto il gioco lo dirige in modo responsabile, organizza il materiale (fischietto, nastri colorati) ed assume tutte le funzioni di arbitro (rispetto delle regole, inizio e fine, scegliere le nuove guardie, ecc.). Al termine del gioco si discute brevemente su come è andata (esperienze fatte dal bambino che ha guidato il gioco, commenti da parte del gruppo, feedback da parte del docente).

**Esperienze/problematica:** i bambini sono orgogliosi di poter organizzare e dirigere in prima persona un gioco e si assumono volentieri la responsabilità delle proprie azioni e di quelle del gruppo. All'inizio si dovrebbe fare dirigere il gioco a bambini sicuri di sé. Si è visto che i bambini possono dare un feedback già da piccoli. Ad esempio Luana, cinque anni, faceva osservare ad un compagno: «mi ha dato molto fastidio che non hai rispettato le regole!»

› Fonte: Maya Saurer, Scuola dell'infanzia Halten.  
m.saurer@lycos.de