

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria



TITOLO

Cooperazione e competizione. Quali possibili conciliazioni?
Uno studio qualitativo tra scuola e gioco sportivo nella pallavolo.

Relatore: Dott.ssa Giulia Gabriella Pastori
Controrelatore: Dott.ssa Monica Guerra

Tesi finale di:
Martina Losa
Matricola N. 783617

Anno Accademico 2017/2018

*Follia è fare sempre la stessa cosa
aspettandosi risultati differenti.
Albert Einstein*

Sommario

Introduzione	1
Primo capitolo: Teorie pedagogiche e didattiche: l'apprendimento cooperativo	5
1. Cenni Storici	5
1.1 I precursori: l'apprendimento cooperativo statunitense e l'apprendimento cooperativo europeo	5
1.2 La prospettiva statunitense	5
• John Dewey	
• Kurt Lewin	
• Morton Deutsch	
• David e Roger Johnson	
1.3 La prospettiva europea	8
• Roger Cousinet	
• Celèstin Freinet	
2. Il Cooperative Learning	11
2.1 Che cos'è l'apprendimento cooperativo?	11
• Cooperative Learning: un insieme di metodi di insegnamento-apprendimento	
2.2 Gli elementi chiave.....	13
• L'interdipendenza positiva	
• L'interazione costruttiva e diretta	
• Le abilità sociali	
• Responsabilità individuale e di gruppo	
• La valutazione di gruppo	
• Elementi caratteristici di contorno	
2.3 Perché usare l'apprendimento cooperativo?	15
• Obiettivi	
• Diversi stili di apprendimento	
• I risultati	
2.4 La dimensione organizzativa del metodo cooperativo	18
• Definire gli obiettivi	
• Formare un gruppo di apprendimento cooperativo	

- Sistema l'aula
- Organizzare i materiali

2.5 Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo..... 24

- Prendere decisione preliminari
- Spiegare il compito e l'approccio cooperativo
- Monitoraggio ed intervento
- Verifica e valutazione

Secondo capitolo: Lo sport ed i suoi valori 30

1. L'educazione fisica e sportiva 30

- L'educazione fisica e la sua storia

2. La pedagogia dello sport..... 32

- 2.1 Verso una definizione 33
- 2.2 La pedagogia dello sport come scienza..... 34
- 2.3 Le diverse aree culturali 35

3. Ambiti e contenuti della pedagogia dello sport 36

- 3.1 I valori 36
- 3.2 Il corpo, il movimento ed il gioco..... 38

4. Gli educatori sportivi 40

- 4.1 L'insegnante di educazione fisica 41
- 4.2 L'allenatore come educatore 42

5. Competizione sportiva e non solo..... 44

- 5.1 La competizione, lo sport e la scuola 44

6. La pallavolo 45

- 6.1 Le sue origini..... 46
- 6.2 La pallavolo..... 49
- 6.3 I valori educativi 50
- 6.4 Gruppo o squadra? 52
- 6.5 Il leader: una guida..... 54

Terzo capitolo: la ricerca qualitativa	57
1. Cooperazione e competizione, quali possibili conciliazioni?	57
• Domanda di ricerca	
2. La ricerca qualitativa.....	59
2.1 La ricerca qualitative: una breve descrizione	59
2.2 Tra ricerca e azione: I soggetti	60
3. Lo strumento di ricerca: l'intervista.....	62
3.1 L'intervista qualitativa	62
3.2 Il suo utilizzo: I pro e I contro.....	62
3.3 La relazione intervistatore ed intervistato	63
3.4 Il setting.....	64
3.5 La registrazione dei dati	65
3.6 La struttura dell'intervista	66
3.7 Le domande	67
3.8 La modalità di svolgimento delle interviste	75
 Quarto capitolo: L'analisi dei dati	 77
1. La metodologia di analisi.....	77
1.1 Dalla raccolta dati alla divisione in unità di senso	77
1.2 Il confronto tra interviste.....	79
2. I risultati	80
2.1 Insegnanti	81
• Cooperazione e competizione	
2.2 Allenatori.....	82
• L'allenatore come educatore	
• Cooperazione e competizione	
3. Insegnanti ed allenatori: differenze e continuità.....	84
3.1 La cooperazione: gruppo o squadra	84
3.2 La competizione	85
• La valutazione	
• Il rapporto con il "limite"	
3.3 La competizione interiore	89
3.4 Educare alla competizione: alcune strategie	91

3.5 Cooperazione e competizione	93
• L'ascolto reciproco	
• I ruoli	
4. Bambini ed atlete a confronto	94
4.1 La cooperazione	95
4.2 La competizione interiore	97
Conclusioni	100
Bibliografia	103
Ringraziamenti	105

Introduzione

L'oggetto del mio elaborato consiste nell'indagare un possibile equilibrio fra competizione e cooperazione in ambito scolastico, come riscontrato in buona parte dei contesti sportivi, riferendomi alle teorie principali del Cooperative Learning ed alla bibliografia sulla Pedagogia dello Sport.

Indago questa condizione privilegiando il mio sguardo di insegnante e al contempo di allenatrice e giocatrice di volley, affascinata dalle visioni differenti osservate nei due contesti e mossa da un profondo desiderio di comprender meglio le dinamiche inerenti la cooperazione e la competizione, nella ricerca delle possibili conciliazioni fra le due.

Il fine ultimo del mio lavoro è quello di delineare una mappatura di conoscenze, strategie e modalità che permettano ai docenti di gestire al meglio il naturale sviluppo delle dinamiche competitive in classe e delle dinamiche collaborative. Affinché ciò sia possibile, un insegnante dovrebbe anzitutto essere dotato di chiavi di lettura, che possano guidarlo nell'interpretare e gestire tali situazioni, evitando un atteggiamento di non controllo o di negazione.

Le teorie riferite alla Pedagogia dello Sport riconoscono nell'attività fisica una risorsa in grado di aiutare, regolare e disciplinare la competizione, evitando lo sviluppo di dinamiche conflittuali e negative. In particolar modo, le discipline sportive vengono rappresentate come una risorsa all'educabilità della competizione stessa, proprio grazie al disciplinamento e al corrispondente piacere che esse sono in grado di offrire. Al contempo, gli sport di squadra evidenziano la cooperazione che si instaura fra i membri del gruppo, fondata sul principio di interdipendenza positiva e di responsabilità personale. A tal proposito, la pallavolo, per sua natura, si configura come "disciplina modello" in grado di operare attraverso il delicato equilibrio fra cooperazione e competizione.

Come Mauro Berruto- ex allenatore della Nazionale Italiana-spiega:

"In un mondo dove il campione è colui che risolve le partite da solo, la pallavolo, cosa si inventa? Se uno ferma la palla o cerca di controllarla toccandola due volte consecutivamente, l'arbitro fischia il fallo e gli avversari fanno il punto. Diabolico ed

antistorico: il passaggio come gesto obbligatorio per regolamento, in un mondo che insegna a tenersi strette le proprie cose, i propri privilegi, i propri sogni, i propri obiettivi.

Non c'è nessuno che può schiacciare se non c'è un altro che alza, nessuno che può alzare se non c'è un altro che ha ricevuto la battuta avversaria. Una fastidiosa interdipendenza, che tanto è fondamentale per lo sviluppo del gioco, che rappresenta una perfetta antitesi del concetto con cui noi siamo cresciuti e che si fondava sulla legge: 'La palla è mia e qui non gioca più nessuno'.

Infine, ci si mette anche il punteggio e il suo continuo riazzeramento alla fine di ogni set. Ovvero, pensateci: hai fatto tutto benissimo e hai vinto il primo set? Devi ricominciare da capo nel secondo. Devi ritrovare energia, motivazioni, qualità tecniche e morali. Quello che hai fatto prima (anche se era perfetto) non basta più, devi rimmetterlo in gioco. Viceversa, hai perso il set precedente? Hai una nuova oggettiva opportunità di ricominciare da capo.” (Mauro Berruto, ex commissario Tecnico della nazionale maschile di pallavolo, 2014).

È evidente come la pallavolo esprima attraverso il suo gioco significati e metafore a cui non si può rimanere insensibili. Come verrà più volte sottolineato, nel volley, così come in altri sport di squadra, il risultato e la qualità della prestazione dipende non solo dal contributo isolato dei singoli, ma soprattutto dal gioco interattivo dei compagni di squadra, titolari e riserve, e degli avversari. Allo stesso tempo però, in vista di un obiettivo comune, i giocatori sono chiamati ad allenarsi individualmente con costanza sfidando in primo luogo sé stessi, accompagnati in palestra dall'ambizione di migliorarsi ogni giorno di più. Dunque, si sviluppa una forma particolare di competizione, la “competizione interiore”, ovvero la spinta che induce a fare sempre meglio e a porsi continuamente obiettivi di perfezionamento tecnico e personale.

Durante gli anni universitari, grazie ai percorsi di tirocinio e allo studio delle diverse teorie, ho conosciuto ed approfondito l'approccio cooperativo, riscontrando diverse affinità con le mie preconoscenze in ambito sportivo. Infatti, le teorie sul Cooperative Learning sostengono che l'efficacia del metodo dipenda dall'applicazione di determinate condizioni da parte del gruppo classe ed è necessario che l'insegnante

conosca e sappia declinare nel proprio contesto gli elementi chiave per una reale cooperazione: l'interdipendenza positiva, la responsabilità personale e di gruppo, l'interazione costruttiva e diretta, le abilità sociali e la valutazione di gruppo. In altrettanto modo, però, si parla di competizione solo in contrapposizione all'apprendimento cooperativo, in quanto la competitività preclude la possibilità di interdipendenza. In generale, la ricerca pedagogica non approfondisce accuratamente il tema della competizione, viene citato come stile d'apprendimento da evitare, senza considerare la possibilità che tale relazione sia fisiologicamente presente in ciascun individuo, che possa di conseguenza condizionare le dinamiche collettive del gruppo e che necessiti probabilmente di strategie educative.

Alla luce delle mie letture e delle mie esperienze, ritengo siano molti gli aspetti che rendano tale comparazione un'azione affascinante da approfondire e una sfida interessante per una futura insegnante.

Il mio elaborato, risultato dell'intreccio tra fonti studiate ed esperienza diretta, si articola in quattro capitoli. Nel primo viene presentata la teoria del Cooperative Learning: viene approfondita la prospettiva storica, sia statunitense che europea. In seguito, viene descritto il metodo, gli elementi chiave costituenti, le ragioni e gli obiettivi del suo utilizzo, la dimensione organizzativa ed il ruolo dell'insegnante.

Il secondo capitolo considera la prospettiva sportiva attraverso lo studio della Pedagogia dello sport: tale disciplina viene definita come scienza ed approfondita dal punto di vista storico; si indagano i valori e gli ambiti di applicazione. Viene presa in considerazione la figura dell'educatore sportivo, sia esso allenatore o insegnante di educazione fisica; in particolare si approfondisce la tematica del formatore sportivo come tecnico, ma soprattutto educatore. Si affronta il tema della competizione sia rispetto all'ambito sportivo che scolastico, accennando all'educabilità di tale relazione attraverso le discipline sportive, accennando alle differenze esistenti tra competizione esteriore ed interiore, sottolineando le risorse prodotte da quest'ultima. Nell'ultimo paragrafo si affronta la disciplina sportiva della pallavolo, sia da un punto di vista storico, che in riferimento ai valori educativi che essa promuove: si raccontano le sue origini, si descrivono le dinamiche di gioco ed approfondiscono le life skills promosse dalla pratica

sportiva, oltre ad un accenno alla differenza tra gruppo e squadra ed alla figura del coach come leader e guida.

Nel terzo capitolo presento la ricerca qualitativa svolta sul campo, motivando la mia domanda di ricerca, accennando alla metodologia utilizzata e descrivendo l'intervista semi-strutturata come strumento di indagine. Infatti, ho scelto di intervistare cinque insegnanti e cinque allenatori sul tema cooperazione e competizione ed ho condotto, sulla base della stessa tematica, un focus group con bambini di classe V di una Scuola Primaria di Como ed intervistato quattro atlete di volley.

Il quarto capitolo mostra i risultati dell'indagine: nei primi paragrafi si prende in analisi le opinioni emerse dai soggetti distinti per categoria, in un secondo momento, invece, ho mosso riflessioni incrociando i diversi punti di vista. Infine, alla luce di ciò che è emerso dalla ricerca, ho deciso di individuare consigli e strategie rivolti agli insegnanti, così che essi possano riflettere con maggior profondità sulle dinamiche competitive.

Primo capitolo

Teorie Pedagogiche e Didattiche: l'apprendimento cooperativo

1. Cenni storici

L'idea di lavorare insieme non è di certo nuova nel campo dell'educazione: l'apprendimento cooperativo, infatti, è stato oggetto di riflessione, nel corso dei secoli, da parte di illustri psicologi e pedagogisti, poiché riconosciuto come una risorsa educativa e didattica.

1.1. I precursori: l'apprendimento cooperativo statunitense e l'apprendimento cooperativo europeo

È opportuno distinguere, però, tra l'apprendimento cooperativo nato negli Stati Uniti negli anni Ottanta e diffuso in Europa negli anni Novanta, da quello radicato nella tradizione europea a partire dagli anni Trenta per spinta di Célestin Freinet e Roger Cousinet.

Le due prospettive, infatti, nascono da motivazioni differenti ed hanno natura differente: quella statunitense è più psicologica e sociale, mentre quella europea è più pedagogica e filosofica. Entrambe meritano di essere approfondite e armonizzate.

1.2. La prospettiva statunitense

La crisi economica, che colpì gli Stati Uniti negli anni Trenta, determinò profonde modificazioni all'interno del Paese, anche negli ambiti scolastici ed educativi. Si diffuse ben presto una cultura della competizione e della concorrenza ed in molte scuole americane furono privilegiati i modelli d'apprendimento competitivi ed individualistici. L'apprendimento cooperativo statunitense, infatti, si sviluppò in contraddizione alla scuola selettiva ed omogenea diffusa nel mondo anglosassone, per l'esattezza si svilupparono due forme di pensiero: la prima faceva capo a J. Dewey, mentre l'altra ebbe origine dagli studi di K. Lewin. Dewey e Lewin non ebbero occasione di confrontarsi tra loro, ma entrambi convennero sull'utilità e la fecondità di una metodologia che

prevedesse l'interazione e la cooperazione nella scuola, non solamente ai fini dell'apprendimento, ma anche per l'acquisizione e l'utilizzo di abilità sociali.

John Dewey

J. Dewey nasce a Burlington, nel Vermont, nel 1859. Subito dopo la laurea in filosofia, iniziò la sua carriera universitaria come docente, ma il suo crescente interesse per l'educazione lo portò a fondare una *scuola-laboratorio elementare*, annessa alla facoltà, fonte di studi ed osservazioni. In seguito, pubblicherà diverse opere in cui divulgherà teorie riferite alle esperienze vissute nella scuola-laboratorio.

«La teoria di Dewey si articola intorno ad una “teoria dell’esperienza”, vista come ambito dello scambio fra soggetto e natura, scambio attivo che trasforma entrambi i fattori.» (Cambi :302, cit in Nigris et al., 2007:44).

Per Dewey l'esperienza umana è, innanzitutto, esperienza sociale, mentre l'educazione è la ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza. Partendo da questi presupposti, la scuola deve rappresentare per il bambino *un luogo di vita* in cui devono esser riprodotte tutte le situazioni utili all'individuo per esser partecipe della tradizione culturale umana. La funzione della scuola è dunque quella di mediare tra società e fanciullo, fornendo a quest'ultimo il maggior numero di esperienze, tra cui il lavoro cooperativo.

A questo riguardo, il pensiero di Dewey può esser sintetizzato così:

«Dewey sostiene che, se gli umani devono imparare a vivere cooperativamente, devono fare l'esperienza del processo di cooperazione vivendolo nella scuola. La vita nella classe dovrebbe rappresentare il processo democratico in microcosmo e il cuore della vita democratica è la cooperazione in gruppo. Dewey riteneva che la vita della classe dovrebbe incarnare la democrazia, non solo nel modo in cui gli studenti imparano a fare delle scelte e a portare avanti progetti accademici insieme, ma anche nel modo in cui imparano a relazionarsi tra di loro. Questo approccio potrebbe coinvolgere l'insegnamento di come empatizzare con altri, rispettare i diritti degli altri e lavorare insieme in ragionevoli problem solving» (Schmuck, 1985:2).

Le idee di Dewey sull'apprendimento cooperativo contribuirono alla raccolta di dati sulle funzioni e sui processi coinvolti nella cooperazione di gruppo.

Kurt Lewin

Determinanti furono anche gli studi di Kurt Lewin, psicologo tedesco nato nel 1890 a Mogilno, paese sito oggi in Polonia. Iniziò i suoi studi universitari a Monaco, per completarli successivamente a Berlino, dove prese attivamente parte alle ricerche degli psicologi della Gestalt. Si distinse, rispetto ai colleghi, per l'interesse verso i temi della motivazione e delle relazioni interpersonali. Come molti altri intellettuali ebrei, a seguito delle leggi antisemite, fu costretto a lasciare la Germania per trasferirsi negli Stati Uniti, dove insegnò dapprima alla Cornell University ed in seguito alla University of Iowa. Lo psicologo tedesco profuse un tale impegno nel campo della ricerca sul gruppo e le sue teorie furono di molto utili alla ricerca. In particolare, nella "*Teoria del campo sociale*", Lewin descrive il gruppo come una realtà dinamica e complessa, in cui le persone modificano sé stessi ed il gruppo attraverso il proprio agire; i componenti del gruppo, inoltre, sono interdipendenti, solo se condividono un obiettivo comune. Nonostante il suo dinamismo, però, il gruppo tenderà sempre all'equilibrio, attraverso l'assestamento tra forze che tendono all'unione e quelle che tendono alla disgregazione. Attraverso le sue ricerche Lewin osserva, inoltre, che dare feedback ai partecipanti di un gruppo sul loro modo di interagire e sui loro atteggiamenti, fa in modo che l'apprendimento sia maggiormente efficace, in quanto non solo cognitivo ma anche emotivo. Ogni persona ha bisogno del gruppo per definire la propria identità, per esprimere sé stessa ed i suoi molteplici aspetti.

Morton Deutsch

In seguito, Morton Deutsch, allievo di Lewin, estese le teorie del suo maestro, approfondendo il concetto di *interdipendenza sociale*. Egli formulò la "*Teoria della cooperazione e della competizione*", concettualizzando tre tipi di interdipendenza, quella positiva, quella negativa e l'assenza di interdipendenza. Per Deutsch, l'interdipendenza determina il modo in cui gli individui interagiscono tra di loro, il che determina i risultati del lavoro proposto: l'interdipendenza positiva aiuta ad una produttiva interazione, l'interdipendenza negativa determina un'interazione oppositiva o contraria, mentre l'assenza di interdipendenza determina l'assenza di interazione. Si presume inoltre che le

relazioni tra il tipo di interdipendenza sociale e il modello di interazione che suscita siano bidirezionali: ognuno può causare l'altro. La teoria di Deutsch è stata una delle principali strutture concettuali per quest'area di indagine dal 1949.

David e Roger Johnson

David e Roger Johnson sono fra i pionieri del Cooperative Learning ed i loro primi studi risalgono agli anni Sessanta. Entrambe sono professori all'Università del Minnesota, il primo docente di psicologia sociale, il secondo di educazione scientifica; proprio all'interno dell'università hanno dato luogo al *Cooperative Learning Center*, sede di ricerche e studi per migliorare le procedure riferite all'apprendimento nella scuola.

Collabora con loro la sorella, Edythe Johnson Holubec, la quale lavora all'Università del Texas ad Austin. I Roger hanno fornito al Cooperative Learning contributi importanti ed originali: hanno approfondito numerose ricerche confrontando l'apprendimento cooperativo con quello individualistico e competitivo, hanno individuato gli elementi fondamentali che garantiscono il funzionamento dei gruppi cooperativi, hanno definito tre tipi di gruppi cooperativi (formali, informali e di base) ed infine hanno svolto ricerca rispetto all'assegnazione dei ruoli nei gruppi e alla leadership condivisa.

Attualmente esiste un notevole interesse per lo studio e la pratica dei metodi cooperativi. Ne sono prova la vastità delle ricerche sull'argomento, la continua evoluzione della teoria e l'applicazione crescente di tecniche cooperative alle materie scolastiche. Questo interesse si è esteso grazie soprattutto all'azione svolta da centri e gruppi di ricerca che operano negli Stati Uniti, in Canada, in Israele, in Olanda, in Inghilterra, e in altri paesi.

1.3. La prospettiva europea

L'apprendimento cooperativo, radicato in Europa, nasce dalla volontà di connettere il sapere alla vita reale, di trasformare la didattica trasmissiva in attiva, dove l'alunno, da apprendete, diviene attore protagonista del processo di apprendimento-insegnamento.

«È indubbio che la scelta di un metodo didattico invece che un altro ha una rilevanza ideologica, la stessa che si pone nella scelta di quale mente formare. L'insegnante trasmettitore e l'insegnante costruttore di conoscenze, pur lavorando con le stesse materie di studio, tendono a realizzare un modello di cittadino per un diverso ideale di società.» (Gherardi, 2013:27).

In Europa l'attivismo pedagogico si afferma non solo attraverso studiosi, che mettono in pratica le proprie ricerche, ma grazie l'opera di figure che hanno nella scuola il proprio punto di riferimento professionale.

Cousinet

Roger Cousinet nato nel 1881, è prima maestro e ispettore scolastico, in seguito docente di psicologia pedagogica alla Sorbona, direttore di riviste e fondatore di associazioni sull'educazione attiva. Teorizza un metodo incentrato sull'autonomia del discente nel processo di apprendimento e socializzazione: secondo Cousinet l'insegnamento tradizionale ha il limite di impedire la personalizzazione dell'insegnamento, in quanto corale e indifferenziato, e scoraggia la cooperazione e la comunicazione. Il lavoro scolastico, invece, dovrebbe essere svolto in un clima sociale favorevole alla comunicazione ed al confronto e soprattutto in un contesto stimolante per la mente. Il metodo di Cousinet è il *metodo di lavoro libero per gruppi*, il quale permette di raggiungere entrambi gli obiettivi, attraverso la formazione di gruppi liberi, in cui si svolgerà l'attività di apprendimento. La classe ha a disposizione una notevole quantità di materiale e le attività da esercitare possono essere scelte liberamente dai gruppi, i quali possono formarsi e sciogliersi liberamente. Secondo Cousinet, inizialmente i gruppi si formeranno in base alle simpatie e alle predisposizioni dei bambini, ci saranno spesso cambiamenti, nel tentativo di trovarsi in consonanza di idee con gli altri componenti. Questo meccanismo è importante che si compia in assoluta libertà, senza che l'adulto intervenga, poiché è essenziale che ogni studente prenda coscienza da solo delle proprie capacità e caratteristiche, ma soprattutto del modo in cui gli altri reagiscono ad esse. Il ruolo dell'insegnante è perciò quello di guida, nel proporre il maggior numero possibile di attività, così che ciascun gruppo possa scegliere la più affine a sé, e nello stabilire con gli alunni le regole da seguire e rispettare, così che in seguito ciascuno possa lavorare con la massima libertà.

Freinet

Célestin Freinet nasce a Gars nel 1896, lavora come maestro elementare in Provenza, dove incomincia a sperimentare il proprio metodo formativo ed a partecipare attivamente al dibattito educativo del tempo.

In particolare, si occupa di educazione popolare e conferisce al tema una dimensione innovativa: secondo la sua prospettiva la scuola ha il compito di orientare i bambini, partendo dai loro bisogni, a gestire attività cooperative ed organizzate, utili a soddisfare le loro richieste iniziali.

Freinet sostiene che la dimensione sociale sia un tema centrale nella vita di ciascun individuo, pertanto ritiene che la scuola debba educare alla socialità attraverso la socialità stessa; in secondo luogo egli individua nella cultura popolare il punto di partenza della socialità degli allievi e ritiene che l'opera educativa debba basarsi su di essa e sui suoi valori.

Inoltre, secondo Freinet, la cooperazione deve instaurarsi tra gli alunni, gli insegnanti e dilatarsi ad altre comunità scolastiche e ad altri paesi. In particolare, nella sua scuola, gli apprendimenti grammaticali, aritmetici, scientifici e storici si sviluppano attraverso laboratori pratici, alla corrispondenza tra le scuole ed al giornale scolastico. I laboratori pratici vengono organizzati attorno ai centri di interesse degli studenti, la corrispondenza tra le scuole, invece, favorisce il confronto delle esperienze, mentre il giornale scolastico rappresenta una forma di cultura autoprodotta, quindi vissuta direttamente ed interiorizzata.

2. Il Cooperative Learning

Attualmente esiste un notevole interesse per lo studio e la pratica dei metodi cooperativi. Ne sono prova la vastità delle ricerche sull'argomento, la continua evoluzione della teoria e l'applicazione crescente di tecniche cooperative alle materie scolastiche. Questo interesse si è esteso grazie soprattutto all'azione svolta da centri e gruppi di ricerca che operano negli Stati Uniti, in Canada, in Israele, in Olanda, in Inghilterra, e in altri paesi.

2.1. Che cos'è l'apprendimento cooperativo?

L'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*) è un vasto movimento educativo e didattico di insegnamento e apprendimento attraverso il quale gli studenti, divisi in gruppi di lavoro eterogenei, coordinano le proprie conoscenze, abilità e competenze in vista di un unico obiettivo.

Cooperative Learning: un insieme di metodi di insegnamento-apprendimento

L'apprendimento cooperativo non è definibile come un unico metodo formativo, ma è opportuno precisare la sua plurime dimensione: esso si presenta come un insieme di modelli e strategie, che hanno come comune denominatore alcuni elementi distintivi e caratterizzanti, che li differiscono rispetto alle altre modalità di lavoro.

Sono numerose le variazioni e gli approcci all'apprendimento cooperativo, i più significativi sono:

a. *Learning Together* di Johnson e Johnson (1987).

È la modalità di lavoro cooperativo più diffusa ed è stata oggetto del maggior numero di ricerche sperimentali. L'idea di base è quella di far lavorare la classe in piccoli gruppi (di 3 o 4 alunni), su di un compito assegnato. Ogni membro del gruppo assume un ruolo e lavora per il raggiungimento dell'obiettivo comune.

b. *Student Team Learning (o Success of all)*, ideato da Robert Slavin (1978).

Questo modello pone l'accento sulla necessità di motivare gli studenti al lavoro cooperativo. Pertanto, propone di utilizzare un sistema di ricompense stimolanti per il singolo e per il gruppo, facendo leva sulla motivazione estrinseca e sull'organizzazione di classifiche di gruppo, per promuovere il raggiungimento degli obiettivi. L'enfasi,

dunque, è sia sul conseguimento degli obiettivi del gruppo, che sulla responsabilità individuale in termini di miglioramento del proprio rendimento. Anche gli studenti meno bravi vengono sfidati a migliorare le loro prestazioni.

c. Group Investigation.

È un metodo nato negli Stati Uniti e successivamente sviluppato nell'ambiente israeliano, ad opera di Yael e Shlomo Sharan e di Rachel Hertz-Lazarowitz.

Questo modello si pone l'obiettivo di modificare l'interazione insegnante-allievo, spesso presente nelle scuole: di frequente è l'insegnante a porre domande all'allievo, rimarcando così il suo ruolo di dispensatore di sapere. Il Group Investigation propone una ridefinizione dei ruoli, vede gli alunni come soggetti attivi nella ricerca in gruppo: domandano e realizzano una vera e propria ricerca di studio riferita ad un tema specifico.

d. Structural Approach ideato da Spencer Kagan.

Questo modello si propone di raggiungere gli obiettivi del metodo cooperativo attraverso la definizione e l'uso di opportune strutture di lavoro, padroneggiate dall'insegnante. Queste strutture vanno utilizzate all'interno dell'attività ed è compito del docente attribuire valore e significato ad esse.

Inoltre, Kagan suggerisce la progettazione di attività multi-strutturali, ovvero che includano al loro interno più strutture contemporaneamente, in grado così di stimolare le diverse intelligenze degli allievi.

e. Complex Instructions di Elizabeth Cohen.

È una modalità di apprendimento cooperativo, che ha la funzione di controllare l'effetto di status dei membri del gruppo. Lo status, infatti, non è solo un problema di disuguaglianze sociali, esso è anche origine e causa di differenze di apprendimento: gli studenti di status più elevato parlano e intervengono più frequentemente e quindi imparano di più, rispetto a quelli di status meno elevato che finiscono per rimanere passivi. Così, paradossalmente, un contesto organizzato per promuovere uguaglianza, ottiene risultati opposti. L'obiettivo, dunque, è un'interazione tra studenti basata sull'uguaglianza di status; per raggiungerlo è necessario agire, modificando in profondità il pensiero e le azioni comuni, basate spesso sul pregiudizio.

Nel concreto, durante i lavori di gruppo cooperativi, l'utilizzo di piccoli gruppi, può costituire un'occasione per promuovere interazione da parte di ciascun individuo: anche se molto spesso i bambini con status sociale più alto tenderanno ad esprimersi maggiormente rispetto agli altri. Per evitare questo monopolio, l'insegnante dovrà promuovere attività complesse, che richiedono una varietà di abilità per essere portate a termine: in questo modo gli studenti, con competenze diverse, possono lavorare con la consapevolezza di essere tutti necessari e di esprimere abilità non comparabili tra di loro. L'eterogeneità dovrà costituire un'occasione di crescita a livello cognitivo e sociale.

2.2. *Gli elementi chiave*

La realizzazione di un apprendimento cooperativo efficace, richiede l'applicazione di determinate condizioni da parte del gruppo classe. Dunque, è necessario che l'insegnante conosca gli elementi chiave per una reale cooperazione, ma soprattutto li sappia sfruttare ed adattare alle proprie particolari esigenze didattiche, alle situazioni, alle materie e agli studenti.

Perché la cooperazione funzioni occorre strutturare accuratamente cinque elementi.

a. *L'interdipendenza positiva*

Innanzitutto, l'essenza di un gruppo cooperativo risiede nell'*interdipendenza positiva* dei suoi membri; ciascuno studente, chiamato a lavorare in piccoli gruppi, stabilisce con i compagni rapporti tali per cui nessuno possa realizzare individualmente l'obiettivo comune, se non attraverso il contributo dell'intero gruppo. «*Per cui, non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo*» (Johnson et al., 2016:25). Questa prima condizione richiede un impegno ed un lavoro coordinato, che porterà ciascun membro del gruppo a percepire la responsabilità e l'indispensabilità dello sforzo di ciascuno, in vista del successo collettivo. Possiamo dunque affermare che «*questa mutua interdipendenza è la forza trainante delle azioni individuali e collettive*» (Johnson et al., 2016:8), se non il cuore pulsante dell'apprendimento cooperativo.

b. L'interazione costruttiva e diretta

La possibilità di potersi *relazionare faccia a faccia*, in una struttura relazionale di piccolo gruppo, permette agli studenti di confrontarsi con maggior facilità sulla qualità del loro lavoro. Gli alunni saranno incentivati ad aiutarsi, incoraggiarsi, a valorizzarsi reciprocamente, oltre a rappresentare un valido sostegno scolastico e personale a disposizione del gruppo. L'aiuto reciproco si attua anche attraverso la possibilità di confronto, utile al miglioramento reciproco di ciascun membro. Infatti, questo flusso diretto e reciproco di informazione, permette ai discenti di mettere in dubbio e migliorare le proprie idee e convinzioni. Inoltre, il conflitto cognitivo e il disaccordo, che può sorgere, se ben gestito dal gruppo stesso e dall'insegnante, è fonte di apprendimento concettuale.

c. Le abilità sociali

Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli alunni imparano contenuti didattici ed allo stesso tempo sviluppano *abilità sociali*, come ad esempio comunicare con precisione e chiarezza, accettarsi e sostenersi a vicenda, conoscersi e fidarsi degli altri e risolvere i conflitti. Queste rappresentano un mezzo essenziale per garantire il raggiungimento dell'obiettivo comune. Nel piccolo gruppo, infatti, gli alunni sono impegnati ad affrontare la complessità del compito ed allo stesso tempo sono chiamati a gestire le relazioni, la comunicazione e gli eventuali conflitti che si intrecciano tra pari. Il docente dovrà guidare e motivare gli alunni ad usare le abilità sociali richieste: queste dovranno essere insegnate con la stessa cura e rilevanza delle abilità scolastiche.

d. Responsabilità individuale e di gruppo

Il gruppo deve essere responsabile del raggiungimento del suo obiettivo, ed allo stesso tempo è necessario che ciascun membro di esso sia consapevole del proprio impegno verso un aspetto specifico del compito; il singolo dovrà così concentrarsi, sia su obiettivi individuali che di gruppo. Per facilitare questa dinamica, il docente e gli studenti devono definire con chiarezza gli obiettivi, inoltre dovranno essere in grado di monitorare i comportamenti ed i progressi di ciascuno attraverso momenti di valutazione e discussione dei risultati raggiunti.

e. La valutazione di gruppo

Al termine dell'attività verrà programmata una valutazione di gruppo, essenziale per promuovere una riflessione sui successi ottenuti, ed allo stesso tempo una verifica sulle aree che necessitano di un rinforzo positivo. Si discute anche l'efficacia dei rapporti di lavoro ed insieme si è chiamati a descrivere le azioni positive e negative riscontrate nel percorso, decidere quali tipi di comportamento mantenere oppure modificare.

Elementi caratteristici di contorno

Per la buona riuscita di un apprendimento cooperativo non sono sufficienti le cinque condizioni elencate in precedenza, è indispensabile, in ugual modo, la presenza di elementi caratteristici di contorno come: un clima sereno e di fiducia all'interno della classe, l'utilizzo di gruppi piccoli ed eterogenei, la comprensione del compito assegnato ed infine la proposta, da parte dell'insegnante, di lavorare con compiti di realtà, sfidanti e complessi.

2.3. Perché usare l'apprendimento cooperativo?

Gli obiettivi

Il Cooperative Learning permette di raggiungere alcuni obiettivi educativi sul piano cognitivo ed interpersonale.

La cooperazione può aiutare gli studenti nell'apprendimento concettuale, molto più che i metodi tradizionali (compiti scritti, lezione frontale, attività di domanda/risposta...).

Le tecniche tradizionali presentano chiaramente dei limiti. Ad esempio, gli esercizi e le composizioni scritte spesso demotivano gli alunni con rendimento più basso, i quali saranno poco concentrati e faranno fatica a completare i compiti assegnati; e ancora, l'esposizione frontale vede esercitarsi attivamente solo un alunno alla volta a discapito del restante gruppo, questo influirà sui livelli di concentrazione, motivazione e sul clima sociale della classe.

Il lavoro cooperativo, invece, facilita l'apprendimento concettuale e lo sviluppo di abilità cognitive di ordine superiore. È necessario, però, che le attività proposte non si limitino all'applicazione o alla memorizzazione di una regola e che il gruppo di apprendimento possieda le risorse utili per completare il compito con successo. La situazione di gruppo fornisce agli alunni l'opportunità di generare cause ed effetti, formulare ipotesi, prendere decisioni, strutturare spiegazioni ed elaborazioni di un pensiero e risolvere in modo creativo situazioni di problem solving. Gli studenti, nei piccoli gruppi, interagiscono facendo pratica attiva e significativa in contemporanea; inoltre, il loro tradurre concetti in parole risulta essere particolarmente utile al processo di acquisizione ed è una buona pratica per migliorare la comunicazione orale.

Quando i gruppi si impegnano in attività cooperative, vi sono effetti positivi anche in termini di relazioni interpersonali. Infatti, quando individui lavorano insieme condividendo un unico obiettivo, stringono rapporti amicali di fiducia reciproca e sostegno.

L'apprendimento cooperativo, dunque, è utile per la crescita personale e collettiva del gruppo classe ed allo stesso tempo rappresenta una risposta ai bisogni educativi e di formazione.

Diversi stili di apprendimento

Abbiamo descritto il Cooperative Learning come una metodologia, che stimola e attiva gli studenti a cooperare insieme, al fine di migliorare reciprocamente. In tali termini l'apprendimento cooperativo si distingue sia dall'apprendimento competitivo, che da quello individualistico. Il primo vede ciascun soggetto impegnato a raggiungere un giudizio migliore rispetto a quello dei compagni. Mentre nel secondo viene enfatizzato il lavoro individuale: ciascuno studente, singolarmente, raggiungerà i propri obiettivi di apprendimento indipendentemente da quelli del resto del gruppo.

In entrambe le situazioni, si verifica un'assenza di interdipendenza positiva.

I risultati

L'efficacia del Cooperative Learning è stata dimostrata da numerose ricerche condotte da Johnosn e Johnson sui tre stili d'apprendimento. Queste analisi si sono focalizzate su tre aspetti principali: l'impegno e motivazione sul lavoro, le relazioni interpersonali costruttive e positive e il benessere psicologico.

A differenza dell'impostazione competitiva e individualistica, l'apprendimento cooperativo permette di ottenere i seguenti risultati:

Nel piccolo gruppo i discenti, attraverso il confronto e l'interazione reciproca, sono esposti a diverse prospettive e punti di vista; saranno dunque incentivati a sviluppare livelli superiori di ragionamento ed incoraggiati ad affinare la capacità di senso critico. Inoltre, la presenza di disaccordo e conflitto cognitivo può essere fonte di apprendimento concettuale per il gruppo.

Attraverso la sperimentazione gli alunni lavorano più a lungo, raccolgono e scambiano informazioni ed allo stesso tempo sviluppano una maggior motivazione intrinseca. Di fronte ad un problema il gruppo non fornirà una risposta standard, ma una soluzione brillante, frutto del contributo comune.

I compiti basati sulla cooperazione sono un utile strumento, per lo sviluppo di competenze linguistiche ed un miglioramento della comunicazione orale. Le interazioni, favorite dal piccolo gruppo, offrono agli studenti la possibilità di fare pratica attiva e significativa.

È molto probabile che tra gli studenti, impegnati in attività cooperative, si stringano legami amicali, di fiducia e sostegno reciproco. Attraverso l'interazione si crea inevitabilmente un'influenza reciproca e si sviluppa maggiormente lo spirito di squadra. Inoltre, è dimostrato da Sharan e colleghi che, in contesti cooperativi, viene rispettata ed apprezzata la diversità, anche fra membri appartenenti a gruppi etnici differenti.

L'apprendimento cooperativo e l'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo favorisce lo sviluppo di autostima e senso di autoefficacia, utili a formare nell'allievo un'immagine di sé sempre più positiva.

Le competenze sociali messe in campo durante la cooperazione, aiutano inoltre a gestire con maggior consapevolezza i momenti di stress e difficoltà.

2.4. La dimensione organizzativa del metodo cooperativo

Proporre una lezione cooperativa comporta la progettazione di diversi aspetti quali: la definizione degli obiettivi, la formazione dei gruppi di lavoro, l'assegnazione dei ruoli, la sistemazione dell'aula e l'organizzazione dei materiali.

Definire gli obiettivi

L'insegnante, prima di progettare una lezione cooperativa, dovrà definire il tipo di obiettivo da perseguire. Esistono due tipi di obiettivi, quelli didattici e quelli riferiti alle abilità sociali. I primi stabiliscono ciò che gli alunni devono apprendere didatticamente, mentre i secondi, invece, si riferiscono alle abilità interpersonali che essi dovranno sviluppare attraverso la proposta.

Formare un gruppo di apprendimento cooperativo

Lavorare insieme non significa automaticamente lavorare meglio, il gruppo d'apprendimento è una modalità di lavoro che necessita di una programmazione attenta. Molto spesso, infatti, vengono a formarsi *pseudo gruppi di apprendimento* o *gruppi tradizionali*, uniti da principi e valori diversi dal gruppo cooperativo. Gli studenti, presenti nel primo tipo di gruppo, sono disinteressati ad una collaborazione e si percepiscono come rivali l'uno dell'altro; i gruppi tradizionali, invece vedono gli alunni impegnati in compiti che richiedono poco lavoro comune e sono sottoposti a valutazione individuale.

I gruppi di apprendimento cooperativo hanno caratteristiche specifiche rispetto ad altre forme di gruppo più tradizionali. L'obiettivo principale è sicuramente massimizzare l'apprendimento di ciascuno, attraverso l'interdipendenza positiva. In secondo luogo, i membri del gruppo lavorano e producono insieme, sostenendosi e sentendosi responsabili della buona riuscita del compito. Attraverso questa modalità di

lavoro, vengono insegnate abilità cognitive e sociali ed i risultati vengono verificati attraverso una valutazione di gruppo.

La dimensione del gruppo

La dimensione del gruppo dipende dall'obiettivo della lezione, dall'età e dall'esperienza degli alunni. Generalmente i gruppi di apprendimento cooperativo sono formati da due/quattro individui. Occorre tener presente che maggiori sono le dimensioni del gruppo e maggiori saranno le informazioni e i punti di vista dei diversi componenti; dunque, più è grande il gruppo e maggiori devono essere le abilità dei suoi membri nel coordinare e gestire le diverse interazioni. Un errore spesso commesso è quello di sottovalutare il rapporto tra le dimensioni del gruppo e le abilità di gestione dello stesso, a discapito quindi del raggiungimento degli obiettivi posti. Con l'aumento delle dimensioni del gruppo, diminuisce l'affiatamento tra i suoi membri ed è più facile che alcuni studenti non contribuiscano come dovrebbero all'attività. Sicuramente, più è piccolo il gruppo più è facile identificare e risolvere le difficoltà che potrebbero riscontrarsi.

Gruppi omogenei o eterogenei

Prima di formare i gruppi è necessario scegliere se essi debbano essere omogenei o eterogenei. Nei casi in cui l'obiettivo sia insegnare abilità specifiche o il raggiungimento di particolari obiettivi didattici è preferibile pensare ad una divisione omogenea in termini di capacità. In genere, però, l'apprendimento cooperativo predilige i gruppi eterogenei poiché presentano numerosi vantaggi: espongono gli studenti a molteplici prospettive, a diversi metodi di risoluzione dei problemi e generano un maggior squilibrio cognitivo.

La durata del gruppo

La durata del gruppo dipende dal tipo di gruppo di apprendimento cooperativo che viene usato (formali, informali o di base). I gruppi formali, utilizzati per insegnare contenuti e abilità, assicurando il coinvolgimento attivo dei partecipanti nel lavoro, dura dal tempo di una lezione ad alcune settimane. I gruppi informali, usati per focalizzare l'attenzione degli studenti sul materiale da imparare, hanno la durata di una lezione. I gruppi di base sono gruppi eterogenei a lungo termine, con membri stabili che si sostengono e cooperano per l'intera annualità.

In realtà, in contesti reali, gli insegnanti gestiscono i vari gruppi rispetto alle proprie esigenze, alcune mantengono gli stessi per un intero quadrimestre o un anno scolastico, altre per il completamento di un compito; l'importante è, come suggeriscono alcuni autori, «*lasciare che i gruppi stiano insieme finché riescono a lavorare efficacemente*» (Johnson et al. 2016:48). Sciogliere gruppi, che riscontrano nel loro percorso alcuni problemi è controproducente, in questo modo gli studenti non acquisiranno le abilità necessarie per risolvere le possibili difficoltà derivate dall'interazione di gruppo, anzi interiorizzeranno l'idea che la rinuncia è la via privilegiata.

Assegnare i ruoli

Nei gruppi cooperativi i ruoli corrispondono ad alcune funzioni, utili allo svolgimento adeguato del lavoro di gruppo. Assegnare a ciascun alunno un ruolo è una strategia utile per definire ciò che gli studenti sono chiamati a fare e ciò che il gruppo ha il diritto di aspettarsi da ognuno. Esistono *ruoli di gestione*, utilizzati per assicurarsi che i membri del gruppo, ad esempio, usino un tono moderato di voce, oppure non facciano rumore nei loro spostamenti, o ancora che tutti rispettino il proprio turno di lavoro; oppure possono essere assegnati *ruoli di funzionamento del gruppo*, importanti per favorire buone e produttive relazioni e per ricordare a ciascun componente l'obiettivo comune (alcuni esempi: colui che spiega le idee e le procedure, chi osserva i comportamenti, chi fornisce da guida oppure sostegno o ancora chi incoraggia la partecipazione). Altri ruoli utilizzabili sono quelli *per l'apprendimento o di stimolo al gruppo*.

È opportuno assegnare questi incarichi gradualmente, soprattutto quando il gruppo classe è ancora acerbo rispetto all'apprendimento cooperativo. È necessario, infatti, che gli studenti siano sempre più consapevoli delle funzioni a loro attribuite: partendo da ruoli più semplici, fino ad un'assegnazione di incarichi sempre più complessi. A tal proposito è preferibile che gli alunni si esercitino inizialmente in ruoli gestionali, in seguito, dopo aver preso dimestichezza, si impegnino in ruoli di funzionamento.

L'assegnazione di ruoli è una modalità utile per prevenire problemi all'interno del gruppo, infatti è una pratica che riduce la possibilità di rifiuto al lavoro, ed assicura allo stesso tempo l'utilizzo delle abilità essenziali per il lavoro di gruppo.

L'orientamento di status

Nella classe è impossibile formare gruppi in cui i membri appartengono alla medesima condizione scolastica, culturale e sociale.

Nei piccoli gruppi, anche ben preparati all'apprendimento cooperativo, possono verificarsi forme gerarchiche: alcuni componenti saranno più attivi ed influenti rispetto ad altri.

Una forma di classificazione è l'ordinamento secondo lo *status scolastico-culturale*: in genere gli studenti hanno un'idea delle competenze possedute dai compagni ed è più probabile che i bambini davvero bravi in una determinata disciplina siano considerati "esperti" e dominino quel campo di sapere all'interno del gruppo. Questo è un aspetto fondamentale, da considerare con grande attenzione nel momento della progettazione. Infatti, agendo sulla proposta didattica, è possibile ridurre la gerarchizzazione dei gruppi, promuovendo allo stesso tempo una maggior partecipazione dei singoli: attività complesse e sfidanti comportano la partecipazione in ugual modo di tutti.

Inoltre, è importante evidenziare la semplicità con la quale le classificazioni si trasformano in pregiudizio. È stato verificato da alcuni studi condotti dalla Rosenholtz (1985) come, ad esempio, l'abilità di lettura fosse indice di intelligenza. Dunque, dagli alunni bravi in lettura ci si aspetta che siano capaci in tante altre attività scolastiche, come pure che gli studenti meno bravi abbiano scarsi risultati nelle medesime; gli alunni con difficoltà di lettura avranno basse aspettative verso sé, come del resto anche i loro compagni.

Un'altra forma di classificazione è quella in base allo *status sociale*: nella società odierna esistono distinzioni operate sulla base della classe sociale, della razza e del sesso, le quali si riflettono ed influenzano le realtà presenti nei piccoli gruppi scolastici. Molto spesso vengono associate a queste differenziazioni sociali aspettative generali riguardanti le competenze dell'individuo, in particolare gli individui che possiedono uno status elevato godono di condizioni privilegiate.

La soluzione alla disuguaglianza rimane, ancora, una progettazione attenta e adeguata delle proposte didattiche: l'apprendimento emerge dall'interazione e dal

confronto nel gruppo e coloro che parteciperanno con minor frequenza, perché di status più basso, impareranno meno di coloro che possiedono uno status elevato. L'attenzione, dunque, dovrà focalizzarsi sul fornire a tutti l'opportunità di interazione e per far questo è necessario proporre compiti interessanti, coinvolgenti e complessi, dove ognuno è chiamato a mettere in gioco le proprie abilità.

Sistemare l'aula

Lo spazio e la sua organizzazione rivestono un ruolo determinante rispetto all'esperienza permessa agli studenti, per questo in ogni progetto educativo è bene riflettere sulla qualità del contesto. «*La disposizione ambientale dei luoghi di svolgimento del processo educativo, e la loro strutturazione architettonica, si pongono come variabili formative dalle quali non è possibile prescindere in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico*» (Massa, 1986:216, cit in Kanizsa 2007:80).

Lo spazio educativo, infatti, riflette simbolicamente le rappresentazioni e le idee che gli educatori hanno del bambino e la sua strutturazione influisce sui processi di crescita e di apprendimento dell'individuo. La disposizione degli arredi all'interno della classe, ad esempio, mostra implicitamente ciò che ci si aspetta dagli studenti, ed allo stesso tempo facilita od ostacola la gestione ed il funzionamento della classe.

In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento cooperativo, la parola d'ordine in termini di organizzazione spaziale è *flessibilità*.

La disposizione degli arredi, in generale, deve essere sempre ben organizzata e ordinata così da contribuire a creare un ordine visuale globale e definire le possibilità di movimento e di interazione tra i gruppi. I banchi devono esser disposti in modo tale che i membri del gruppo riescano ad interagire l'un l'altro, senza creare interferenze con gli altri gruppi di lavoro; in generale è importante che i bambini siano seduti abbastanza vicini da poter condividere i materiali e da poter parlare a bassa voce. Gli arredi devono esser "a portata di bambino", così che ciascun gruppo possa gestire in autonomia le proprie mansioni: l'allestimento dell'aula incide sulla resa dello studente e sulla qualità effettiva di tempo che si dedica al compito. Per facilitare gli spostamenti dei bambini nella ricerca di materiale è necessario definire i confini degli spazi di lavoro e fornire loro degli schemi di movimento adeguati. La disposizione dell'aula potrà contribuire a ridurre o

aumentare i problemi disciplinari, l'insegnante deve riuscire a monitorare tranquillamente la classe dalla sua postazione e, in caso di necessità, dovrà agevolmente raggiungere la postazione di ciascuno studente.

È importante non tralasciare un'altra proprietà e potenzialità dello spazio scolastico: la scuola non è solo uno spazio fisico e geometrico, ma è anche, e soprattutto, lo spazio dell'*accadere educativo*. Infatti, «*non c'è uno spazio oggettivo ma ci sono molti spazi vissuti, plasmati dai ricordi, dalle emozioni, dai costumi e dai modelli cognitivi delle persone che li abitano [...] Per il bambino lo spazio è prevalentemente uno spazio vissuto emotivamente che si estende o si contrae, si allontana o si avvicina, è pieno o vuoto in funzione soprattutto delle emozioni, dei desideri e delle azioni del soggetto. [...]*» (Bulgarelli, 1999:23-24, cit. in Kanizsa 2007:84). Considerare questa dimensione aiuta i bambini ad assumere una prospettiva di fiducia rispetto l'ambiente scolastico e garantisce loro la possibilità di lavorare con un clima sereno ed accogliente.

Organizzare i materiali

I materiali di lavoro sono serbatoi di sollecitazioni e rappresentano il punto di incontro tra il progetto dell'adulto e i progetti dei bambini. In generale «*è fondamentale offrire ai bambini una molteplicità di materiali che contengono leggi intrinseche da scoprire e [...] diverse modalità interattive*» (Kanizsa 2007:99).

In particolare, per quanto riguarda il metodo cooperativo è importante focalizzare l'attenzione principalmente sulla *modalità d'uso* dei materiali, che potrà favorire o meno l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo. A tal proposito esistono quattro possibilità del loro utilizzo:

- a. *Verrà distribuito a ciascun membro del gruppo un set completo di materiali:* è un metodo efficace quando gli studenti possiedono buone capacità di cooperazione, poiché questo tipo di distribuzione, per come strutturato, stimola i componenti del gruppo a lavorare singolarmente;
- b. *Al gruppo verrà data una sola copia di materiali:* è una modalità particolarmente utile per favorire l'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo, poiché ciascun alunno sarà stimolato ad interagire con i compagni, scambiandosi idee ed opinioni. Il limite di questa strategia sta

appunto nella possibilità che non tutti i bambini riescano a utilizzare il materiale fornito, essendo un'unica copia.

- c. *Parte del materiale verrà consegnato a ciascuno studente e la restante parte al gruppo:* questa strategia rappresenta un buon compromesso tra il lavoro singolo e quello di squadra, permette l'utilizzo dei materiali da parte di ciascun alunno ed allo stesso tempo stimola l'intero gruppo a confrontarsi reciprocamente.
- d. *Utilizzo della procedura Jigsaw:* a ciascun componente del gruppo verrà distribuita una parte delle informazioni, utili per lo svolgimento del compito. In seguito, gli studenti dei diversi gruppi lavoreranno a coppie, collaborando con coloro a cui è stato assegnato lo stesso argomento. Dopodiché gli studenti, in coppia con un altro compagno, membro di un altro gruppo, svilupperanno strategie per comunicare ed insegnare le informazioni studiate al loro gruppo di appartenenza. Infine, nei gruppi cooperativi definiti in partenza, i bambini si scambieranno le informazioni studiate attraverso le strategie sviluppate a coppie ed allo stesso tempo impareranno i nuovi contenuti didattici proposti dai compagni di gruppo.

2.5 Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento cooperativo

L'insegnante è una figura professionale di estrema responsabilità. Ogni giorno, di fronte ai propri alunni, compie una scelta più o meno consapevole: impegnare le proprie risorse e le proprie conoscenze per "riempire" la mente del bambino, come fosse una tabula rasa, trasmettendo il sapere in modo standardizzato e proponendo un modello relazionale basato sulla sua indiscutibile autorità; oppure mostrarsi come guida sicura ed attenta alle esigenze di ciascuno, proponendo una didattica flessibile ai diversi tipi di intelligenza, impegnandosi a creare un clima sociale accettante ed inclusivo, poiché consapevole che sono il dialogo e la relazione tra insegnante ed alunno/i a determinare il successo del processo di insegnamento-apprendimento.

Lavorare in gruppo modifica radicalmente il ruolo dell'insegnante, esso non è più supervisore e responsabile del lavoro dei suoi studenti, ma l'autorità viene *delegata* agli alunni, i quali hanno il compito di assicurarsi che gli obiettivi vengano raggiunti, che i membri del gruppo contribuiscano collettivamente e costruttivamente al compito e che

sappiano far fronte, insieme, alle possibili difficoltà. Il segreto per una buona gestione di una metodologia così complessa sta in *una progettazione attenta* e nella *chiarezza*: gli studenti devono sapere esattamente quali sono i comportamenti da adottare ed essere consapevoli delle loro responsabilità.

Prendere decisioni preliminari

L'insegnante, prima di ogni altra cosa, dovrà *definire gli obiettivi* in termini di abilità scolastiche e sociali. Solo in seguito potrà decidere *le dimensioni dei gruppi* e *loro composizioni*, dividendoli personalmente o affidandosi ad una procedura randomizzata. In seguito, dovrà *assegnare a ciascuno un ruolo*, così da strutturare le interazioni tra gli studenti, *sistemare l'aula ed i materiali*, così che tutti i componenti del gruppo possano guardarsi negli occhi, interagire con facilità e scambiarsi i materiali.

È essenziale che gli studenti siano a conoscenza delle funzioni riferite ai diversi ruoli, che sappiano esattamente che cosa ci aspetta da loro in termine di comportamenti ed azioni; lo stesso vale per la gestione dello spazio, è necessario che i gruppi sappiano esattamente dove collocarsi, dove possono reperire materiale e quali sono le regole per un buon funzionamento del gruppo. Dedicare del tempo a queste informazioni organizzative risulta di vitale importanza per la gestione dell'intera attività.

Spiegare il compito e l'approccio cooperativo

Dopo aver definito tutti gli aspetti che riguardano la parte organizzativa, è necessario che gli alunni capiscano esattamente quali siano *gli obiettivi della lezione*. Per far questo, gli obiettivi dovrebbero esser definiti in forma di *risultati*, spiegando i risultati esiste maggior possibilità che gli alunni si concentrino sui concetti e le informazioni principali. L'insegnante, per maggior scrupolo, dovrebbe *verificare che tutti abbiano capito*, rivolgendo agli alunni domande specifiche. Le domande servono per accertare che il compito sia chiaro per tutti e, allo stesso tempo, per organizzare le conoscenze che già possiedono al riguardo. Occorre, inoltre, informare gli studenti dei *criteri di valutazione* e del livello di rendimento che ci si aspetta da loro: è necessario fissare degli standard con i quali verranno confrontate le prestazioni dello studente. Come criterio di valutazione si può usare anche il grado di miglioramento, oppure stabilire degli obiettivi da raggiungere

collettivamente come classe, così da favorire la cooperazione e l'idea di classe come gruppo.

Le norme cooperative vanno insegnate ed è essenziale che il docente *strutturi l'interdipendenza positiva*, perché gli alunni lavorino cooperativamente. Gli studenti devono credere fermamente nel principio secondo il quale nessuno può riuscire vincitore, se non con il successo dell'intero gruppo. Per far questo è utile combinare l'interdipendenza degli obiettivi con l'interdipendenza a livello di lodi, premi, risorse, ruoli ed identità.

L'interdipendenza di obiettivi

I componenti del gruppo cooperativo possiedono una serie di obiettivi comuni da raggiungere ed occorre che ciascuno sia responsabile del proprio lavoro e che tutti contribuiscano con le proprie risorse per il bene del gruppo. A questo scopo, si può chiedere che il prodotto del gruppo venga firmato da tutti i suoi membri, come segno di partecipazione collettiva e di acquisizione e padronanza del materiale didattico. Attraverso questo tipo di interdipendenza gli alunni capiscono che possono raggiungere i propri obiettivi solo se tutti i membri del gruppo raggiungono i loro.

Altri tipi di interdipendenza positiva

Quando gli studenti iniziano a lavorare in maniera cooperativa, spesso l'interdipendenza positiva non risulta essere più sufficiente alla cooperazione. Dunque, può essere utile strutturare *un'interdipendenza dei premi*, dove il gruppo festeggia e si congratula per gli sforzi comuni e per i successi ottenuti; oppure strutturare *un'interdipendenza di ruolo* assegnando ai componenti del gruppo ruoli complementari ed interconnessi, in grado di sottolineare la responsabilità individuale per la buona riuscita del lavoro; o ancora strutturare *un'interdipendenza di risorse* fornendo ad ogni membro del gruppo solo una parte di informazioni necessarie allo svolgimento del compito, così da incentivare la cooperazione; ed infine un'interdipendenza di identità, ovvero chiedere a ciascun gruppo di creare un simbolo che lo rappresenti, utile a favorire la coesione ed il senso di appartenenza.

Un altro aspetto sul quale deve fare leva l'insegnante è *la responsabilità personale*. Il docente deve strutturare la responsabilità del gruppo, aiutando gli alunni a percepire

come in un gruppo cooperativo ciascuno è responsabile del proprio apprendimento e di quello dei compagni. Occorre, dunque, che l'insegnante valuti la prestazione del gruppo, il quale in seguito confronterà i propri risultati con lo standard richiesto e proporrà delle strategie di miglioramento.

L'interdipendenza positiva e la responsabilità personale sono due elementi fortemente correlati: maggiore sarà l'interdipendenza positiva e maggiore sarà il senso di responsabilità personale nel contribuire al compito richiesto.

Non sono sufficienti tutti questi elementi per il buon funzionamento di un gruppo cooperativo, è necessario infatti incentivare lo sviluppo della *abilità sociali* della classe: maggiori saranno le abilità sociali e più elevata sarà la qualità dell'apprendimento. Sono parecchie le abilità necessarie per il buon funzionamento del gruppo, infatti gli alunni devono conoscersi e fidarsi l'un l'altro, devono saper comunicare con chiarezza e precisione, devono accettarsi e sostenersi a vicenda ed infine devono saper risolvere i conflitti in maniera costruttiva. Occorre, dunque, verificare quali abilità possiedono gli alunni e quali invece necessitano di un momento di riflessione e potenziamento.

In generale occorre assicurarsi che i bambini capiscano l'importanza delle abilità sociali per il lavoro di gruppo, il tipo di abilità è richiesta in una determinata circostanza e come applicarla. Per aiutarli è possibile simulare situazioni che ne incoraggiano i diversi utilizzi ed offrire ad ognuno un feedback per migliorarne l'applicazione. Infine, l'abilità dovrà essere esercitata con naturalezza e spontaneità dai bambini, così che essi possano facilmente riproporla in contesti differenti.

Monitoraggio ed intervento

Il monitoraggio delle attività cooperative serve a valutare sia il livello di apprendimento di ciascun alunno, che l'uso corretto della abilità sociali. L'insegnante deve osservare ed ascoltare ciascun gruppo, annotando dati utili per miglioramento della classe. Questo incarico potrà esser affidato anche agli alunni, istruiti a dovere, i quali diventeranno così osservatori e consiglieri preziosi.

Il monitoraggio deve esser anch'esso un'attività progettata attentamente: può avere una struttura formale, dove viene compilata una scheda di rilevazione, oppure informale, dove vengono trascritte affermazioni informali delle azioni degli studenti. Nelle osservazioni ci si limita a rilevare ciò che gli studenti fanno, senza esprimere giudizi o trarre conclusioni. In particolare, le osservazioni formali si avvalgono di una scheda di rilevazione, dove è possibile registrare la frequenza dei comportamenti desiderati (abilità scolastiche oppure sociali): si usa una scheda per ciascun gruppo, segnando su colonne specifiche quante volte è verificato il comportamento desiderato, in seguito, finita la rilevazione, i dati vengono mostrati al gruppo tramite dei grafici o delle tabelle e si stabilisce insieme un obiettivo di miglioramento. Per quanto riguarda le rilevazioni informali, vengono registrati eventi significativi e specifici che si verificano nel gruppo, in grado di cogliere aspetti importanti del comportamento di ciascuno studente; i dati ottenuti possono esser utilizzati come feedback positivo all'alunno e possono esser materiale utile durante le udienze con i genitori, per mostrar loro le qualità del figlio.

Dalle osservazioni l'insegnante avrà un quadro completo delle abilità sociali e didattiche degli studenti e sarà dunque in grado di identificare schemi di intervento per il miglioramento del gruppo. L'obiettivo è fornire opportunità costruttive, rilevando le interazioni inefficaci, dando un feedback positivo rispetto ad azioni consone e festeggiando il lavoro di gruppo.

Verifica e valutazione

«La verifica e la valutazione dell'apprendimento scolastico sono responsabilità dell'insegnante tra loro strettamente collegate. La verifica è la raccolta dei dati necessari a formulare un giudizio, mentre la valutazione è un giudizio di valore formulato sulla base dei dati disponibili. Si può verificare senza valutare, ma non si può valutare senza

aver prima verificato» (Johnson et al., 2016:137). Dunque, l'insegnante dovrà preparare un piano di verifica rivolto ai processi di apprendimento ed ai risultati di apprendimento, attraverso test sistematici e costanti (utili ad un feedback continuo) e metodi di verifica basati sulla prestazione (dove gli studenti devono dimostrare le loro conoscenze attraverso l'uso dell'abilità richiesta) o di verifica autentica (richiede agli studenti di utilizzare un'abilità in un contesto reale).

Prima della lezione occorre definire ed esplicitare alla classe i criteri di valutazione e le modalità con le quali avviene la formulazione del giudizio. Durante la lezione, invece, avviene la verifica dell'apprendimento degli studenti, attraverso osservazioni e domande. Un metodo utile alla verifica della comprensione concettuale è l'interrogazione orale, che vede l'insegnante impegnato ad interrogare lo studente, che, eventualmente, verrà aiutato dai compagni del gruppo a terminare le risposte. Se il gruppo non risponde adeguatamente alle domande, sarà invitato a ripassare gli argomenti finché non si dimostrerà pronto. Al termine della lezione si verifica l'apprendimento degli studenti attraverso test critti, interrogazioni orali e compiti di realtà; all'insegnante spetta il compito di assegnare giudizi, mentre gli alunni definiranno obiettivi di miglioramento e si complimenteranno vicenda per i risultati ottenuti.

Benché la verifica serva a raccogliere i dati necessari per formulare dei giudizi, non è questo il suo scopo principale, infatti la verifica dovrebbe essere un processo continuo e sistematico, capace di fornire dei feedback costanti agli studenti, aiutandoli a riflettere sui loro punti di forza e di debolezza.

Al termine della lezione, oltre alla verifica e valutazione individuale, il gruppo deve riflettere sul lavoro svolto, identificando i comportamenti positivi e quelli negativi e decidere quali obiettivi darsi per migliorare il lavoro ed i risultati. È un momento fondamentale, al quale è necessario dedicare tempo: la discussione può coinvolgere il piccolo gruppo o l'intera classe ed ogni alunno dovrà esprimere un feedback sul rendimento reale, da confrontare in seguito con i criteri di rendimento ideali. Queste osservazioni faranno da linee guida per le riflessioni comuni e da punti di riferimento per gli obiettivi futuri. Ciascun alunno, inoltre, dovrà esprimere un giudizio positivo sulla partecipazione dei compagni al lavoro di gruppo; per farlo potranno essere utili delle domande guida, come stimolo.

Secondo capitolo

Lo sport ed i suoi valori

1. Educazione fisica e sportiva

L'educazione fisica e la sua storia

Conoscere la storia dell'insegnamento dell'educazione fisica in Italia è un elemento fondamentale che aiuta a riflettere sul ruolo della corporeità nella nostra istituzione scolastica.

Il Settecento intendeva l'educazione secondo i principi della nobiltà, dove il nobile ambiva ad una formazione morale, intellettuale e corporea vicina all'eroe greco.

Nell'Ottocento si sviluppò invece un modello differente, lontano dai canoni aristocratici: si delineò la netta distinzione tra ciò che era il corpo e ciò che era la mente, separando l'unitarietà tipica dell'educazione precedente.

Contemporaneamente, la nascita dello Stato italiano, portava con sé il compito di sopperire alla disomogeneità presente fino a quel momento; la ginnastica poteva essere risposta adeguata a questa esigenza di coagulo sociale. Il modello disponibile, rispetto all'insegnamento dell'educazione fisica, era quello militare, infatti venne introdotto all'interno della scuola dell'Unità d'Italia nella certezza che ogni buon cittadino dovesse essere un buon soldato.

Con l'avvento del Fascismo e la nascita dell'Opera Nazionale Balilla, guidata da Renato Ricci, i nuovi contesti della ginnastica furono i Bagni di sole, le crociere sul Mediterraneo, le colonie estive: la scuola, così anche l'educazione fisica, vennero riassorbiti nell'ampio progetto di formazione ed educazione fascista.

Con la fine della Seconda Guerra Mondiale, l'Italia si trovò nuovamente a ricostruire il corpo nazionale, dopo un lungo periodo di violenza e distruzione. La Scuola venne dunque vista come luogo eccellente per la ricostruzione morale del Paese e la sua gestione fu centralizzata alle disposizioni statali. La ginnastica perdeva così il suo ruolo

e si marginalizzava a vantaggio di un sempre crescente predominio della dimensione teorico culturale.

Il modello di riferimento è dunque quello aristocratico: non un personaggio definito, ma una condizione cavalleresca di coraggio, virtù e nobiltà che dal Settecento si è mantenuta per tutto il periodo rinascimentale. Il canone eroico si modifica invece, con precise figure nel Fascismo, nel cui periodo si definisce il culto della personalità: l'idea è che seguendo le orme dell'eroe la Nazione vivrà in prosperità, in caso contrario sarà un fallimento.

Nel secondo dopoguerra, viene a delinearsi, invece, il canone professionale: il professionista è il nuovo modello da imitare. In cima alla scala gerarchica c'è la figura medica; prova ne è il fatto che l'insegnamento di educazione fisica si professionalizzava sempre più in direzione medica.

Negli ultimi anni, attraverso il percorso di Scienze Motorie, afferente appunto alla Facoltà di Medicina, l'insegnamento dell'educazione fisica mostra essersi maggiormente incentrato sulla formazione bio-fisica dei docenti, marginalizzando così il compito educativo e morale della disciplina, quasi a controbilanciare il ruolo avuto a suo tempo nel progetto organico del Fascismo. È necessario però sottolineare l'eccezione promossa dagli studi relativi alla pedagogia dello sport, i quali dimostrano interesse verso aspetti che vanno oltre alla dimensione scientifica.

2. La pedagogia dello sport: una prospettiva differente

2.1. Verso una definizione

Il termine “pedagogia dello sport” è stato utilizzato per la prima volta in Germania da Ommo Grupe, per indicare quel sapere che si occupa dei problemi educativi dell’attività motoria e sportiva. Lo studioso, in merito ai propri studi, pubblicò un libro intitolato “*Grundlagen der Sportpädagogik*” (“Fondamenti di Pedagogia dello sport”), che affronta i principi antropologici della corporeità umana e le sue implicazioni didattiche per l’attività fisica.

Alla luce degli studi di Grupe, venne rivalutato il termine “*educazione fisica*”, il quale riduce l’attenzione all’attività motoria solamente all’aspetto corporeo e fisico. Infatti, proprio il termine “*fisica*”, etimologicamente derivato dal greco “*physis*”, ovvero “*natura*”, è usato nell’accezione “*che riguarda il corpo e la fisiologia umana*”. Pertanto, il termine “*pedagogia dello sport*” vuole esprimere, attraverso la sua dicitura, due concetti supplementari: innanzitutto desidera includere e valorizza la pratica sportiva e la riflessione teorica su di essa, ed allo stesso tempo pratica un netto distacco dai concetti applicati in passato all’educazione fisica, ovvero un eccessivo tecnicismo e autoritarismo.

Per comprendere la struttura della pedagogia dello sport è importante aver chiaro il rapporto esistente tra educazione fisica e sport.

La parola sport si presenta come un concetto polisemico, il suo significato ha accezioni diverse a seconda delle epoche e delle culture prese in considerazione. Etimologicamente ha una derivazione latina, probabilmente “sport” risale dal latino “deportare” nel senso di “svagarsi in attività al di fuori della città”, e romanza, dal francese “desport” con il significato di “attività di svago, ludica ed intellettuale”.

Generalmente quando si parla di “pedagogia dello sport” si utilizza la parola sport come sinonimo di “attività motoria”, dove sport ed educazione fisica sono concetti talmente fusi l’uno con l’altro da dare vita ad una stessa unica realtà.

Proprio l’utilizzo del termine “sport” racchiude in sé vantaggi semantici innegabili: in primo luogo è un termine riconosciuto nel lessico internazionale ed inoltre

racchiude in sé concetti fondamentali come corpo, movimento e gioco, che permettono di ricostruire, in parte, l'idea di "educazione fisica".

La pedagogia dello sport, dunque, è pratica e teoria dell'educazione motoria e sportiva, che realizza i suoi fini attraverso il corpo, il movimento ed il gioco.

Questo nuovo punto di vista pedagogico permette di valorizzare il corpo come vissuto personale del soggetto, che apprende attraverso il movimento.

In senso più ampio si può dire che la pedagogia dello sport si occupa dell'educazione dell'uomo a partire dai significati, anche trascendenti, dello sport.

2.2. La pedagogia dello sport come scienza

«La pedagogia dello sport è una pedagogia specialistica e applicata, derivata da una scienza madre- la pedagogia generale, appunto- che si occupa delle possibilità di azione intenzionali e non, dei valori e dei limiti dell'educazione attraverso lo sport nei vari contesti» (Haag,1994).

Dal punto di vista epistemologico, il problema maggiore sta nell'individuare l'oggetto di indagine: lo sport è un fenomeno complesso ed ampio, mai definibile sotto un unico punto di vista. Dunque, uno dei principali compiti è quello di individuare delle prospettive chiare di interpretazione pedagogica ovvero, è necessario stabilire le basi teoriche che definiscono la pratica educativa delle attività motorie e sportive, in funzione dello sviluppo umano. Il suo studio è rivolto ai diversi contesti educativi ed ai diversi agenti coinvolti, come la scuola, la famiglia e gli enti sportivi, così da favorire un'educazione motoria e sportiva efficace, ed allo stesso tempo promuovere valori umani attraverso lo sport. In questo senso, la pedagogia dello sport assume l'aspetto di una scienza critica dell'emancipazione dell'uomo che si realizza, o dovrebbe potenzialmente realizzarsi, attraverso lo sport praticato nella società contemporanea.

La pedagogia dello sport, partecipa sia allo statuto epistemologico delle scienze dell'educazione che a quello delle scienze dello sport: è proprio questa duplice appartenenza a rendere complessa la sua definizione disciplinare. Come le scienze

dell'educazione sono state teorizzate, utilizzando apporti interdisciplinari provenienti da altre scienze umane come la psicologia, la sociologia, anche le scienze dello sport, negli anni sessanta, hanno utilizzato campi teorici provenienti dalle scienze umane e biofisiologiche e mediche per definire i propri ambiti di interesse. Alla luce dei campi teorici presi in considerazione, è naturale constatare il duplice carattere della pedagogia dello sport: da un lato aspira ad esser riconosciuta come una scienza dell'educazione, dall'altro ricerca maggior dignità e riconoscimento scientifico nell'ambito biomedico e tecnicistico.

«Oggi, la pedagogia dello sport è riconosciuta a livello internazionale tra le scienze dello sport, ovvero viene riconosciuta tra le scienze che, derivate da scienze madri, di cui rappresentano un'applicazione, affrontano i diversi problemi che lo sport e l'attività motoria presentano. Esse sono caratterizzate, come le scienze dell'educazione, da uno statuto epistemologico che, fondato sul principio dell'interdisciplinarietà, aspira, oggi, all'unificazione in un unico campo di studio e ricerca» (Isidori, 2015:20). Tuttavia, questa unificazione epistemologica appare ancora lontana, non è ancora presente un approccio globale in grado di offrire una visione non riduttiva dal punto di vista scientifico e culturale dei problemi che lo sport comporta per l'uomo.

Le scienze dello sport, come le scienze dell'educazione, sono espressione di pluralità, complessità, prospettive e metodologie; entrambe rappresentano insieme le scienze che si occupano, sotto punti di vista differenti, di un unico fenomeno, lo sport. Per indagare questo fenomeno, inteso nel senso più ampio che gli è stato in precedenza attribuito, utilizzano strumenti e finalità propri di ciascuna scienza presa in considerazione. L'unico elemento di unità tra queste scienze, oltre l'oggetto d'indagine comune, è il loro compito principale, ovvero chiarire i significati dello sport per coloro che lo praticano e lo insegnano e sapere quali valori e in che modo possono essere realizzati nella pratica quotidiana.

«In questo contesto, dove emerge il duplice statuto della pedagogia dello sport, come scienza derivata dalla pedagogia generale, che si trova tra scienze dell'educazione e scienze dello sport, si ricava la funzione principale di questa disciplina.

Essa consiste nell'analizzare, interpretare e comprendere le differenti forme di sport alla luce della prospettiva pedagogica utilizzando gli apporti provenienti dalle altre scienze.» (Isidori, 2015:22).

2.3. Le diverse aree culturali

La dizione “pedagogia dello sport” non è accettata e intesa allo stesso modo nelle diverse aree culturali. Negli USA la dizione Sport Pedagogy è modellata sull'esempio tedesco *Sportpädagogik*, visioni accettate e consolidate sin dagli anni settanta; in Canada preferiscono usare la dicitura *Pedagogy and Physical activity Sciences*, indicando un campo di ricerca, all'interno della scienza dello sport, che si occupa della formazione degli insegnanti di educazione fisica; il termine *pédagogie sportive*, in Francia, non è in uso, si utilizza ancora *éducation physique* per indicare i problemi relativi all'attività fisica e sportiva, nonostante sia stata sempre attiva nella ricerca di un'autonoma epistemologia disciplinare. La Spagna, nel corso degli anni, ha discusso al fine di raggiungere una maggior autonomia e scientificità dell'educazione fisica: è in uso da alcuni anni la dizione *Ciencias de la actividad física y el deporte*. In Italia, nonostante il tentativo di introdurre la disciplina di pedagogia dello sport e dell'educazione fisica nella facoltà di Magistero di alcune università, tale definizione non è mai entrata in uso. Anche nei corsi di laurea in Scienze motorie e sportive tale disciplina non è in uso, nonostante risultano attivi i corsi di pedagogia generale e pedagogie specialistiche. La prima istituzione universitaria che ha attivato il corso di Pedagogia dello sport è stata la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario dell'Università del Lazio, nel 2003; nonostante ciò, l'Italia lamenta una notevole mancanza di pedagogisti specializzati in materia.

Da questo quadro generale emerge che la dizione “*pedagogia dello sport*” non è sempre pienamente utilizzata e condivisa in tutte le aree culturali; la sua diffusione è legata a tradizioni culturali, interessi di ricerca, presenza di personalità di rilievo, gruppi ed istituzioni diffusi, impegno di singoli. L'unica certezza è che gli studiosi avvertono da tempo la necessità di istituire un discorso pedagogico comune, utile ad un dialogo e confronto internazionale.

3. Ambiti e contenuti della Pedagogia dello sport

La pedagogia dello sport studia i problemi educativi che lo sport, in tutte le sue forme, comporta per la vita e lo sviluppo psicosociale della persona. In origine ha trattato problemi relativi al campo teorico dell'educazione fisica, in particolare i problemi legati all'insegnamento e apprendimento di questa disciplina a scuola. In seguito, nel corso del tempo, ha affrontato i problemi relativi alla formazione degli allenatori e dei tecnici sportivi ed ai metodi di insegnamento dei diversi sport. Attualmente è difficile delimitare i campi di studio della pedagogia dello sport; oltre a quello epistemologico, sono interessanti i campi di studio che individuano alcuni problemi educativi specifici, che la pratica motoria e sportiva comporta per l'uomo, il quale vive nella società contemporanea e sportiva. Si tratta di ambiti che affrontano problemi etici e culturali come lo studio dei valori sportivi, della salute e del benessere, dell'intercultura e della costruzione dell'identità personale.

3.1. I valori

Il dualismo valori e sport ha da sempre rappresentato uno dei luoghi comuni più diffusi della nostra tradizione; questo probabilmente dovuto al paradigma morale legato a tale disciplina. Infatti, viene attribuita allo sport la capacità di trasmettere e sviluppare negli individui la capacità di cooperare, la solidarietà verso il prossimo, la socializzazione e l'autocontrollo ed allo stesso tempo viene riconosciuto come antidoto nei confronti di pericoli sociali, come la delinquenza, il consumo di droga ecc. Nonostante ciò, lo sport, inteso come gioco competitivo volto ad un miglioramento continuo della prestazione, può non essere promotore di valori.

Il valore, essendo di per sé non osservabile, quindi un'ideale astratto, è percepibile attraverso i comportamenti e le azioni dell'uomo ed è quindi necessario educare ai valori attraverso l'intervento diretto su tali atteggiamenti e comportamenti; risulta efficace intervenire sugli atteggiamenti ritenuti devianti utilizzando il gioco e la motricità. *«Lo sport è educativo quando permette lo sviluppo delle attitudini motorie della persona in relazione ai suoi aspetti affettivi, cognitivi e sociali»* (Le Boulch, 1979 cit in Isidori, 2015:31).

Nella società contemporanea, purtroppo, parlare di valori sportivi non è spesso facile. A tal proposito può aiutare la suddivisione valoriale proposta da Isidori. Infatti, secondo l'autore, esistono tre tipi di valori nello sport: i valori puri, i controvalori ed i valori misti.

- a. I valori puri sono i valori educativi per eccellenza che la pratica sportiva può incarnare, come ad esempio la salute, il benessere, la lucidità, la socializzazione e integrazione sociale, amicizia, lealtà, miglioramento di sé e autocontrollo.
- b. I controvalori sono l'insieme dei contenuti negativi che le attività motorie possono implicare, i quali, ovviamente, non contribuiscono allo sviluppo della persona e al miglioramento dei rapporti interpersonali, questi sono ad esempio la violenza, la manipolazione, il narcisismo, il sessismo ed il razzismo.
- c. I valori misti sono quei valori neutri i quali possono essere valori puri o controvalori a seconda dell'azione degli agenti sociali, essi possono essere: la vittoria, il premio, la competizione. Quest'ultimi assumono l'aspetto di disvalore quando hanno come scopo la sopraffazione e la distruzione dell'avversario; si evolvono invece in valori puri quando *«rappresentano mete a cui tendere, che impegnano la persona e le richiedono impegno e costanza per il perseguimento del risultato, spigionando e incanalando le energie interne che possiede»* (Isidori, 2015:32).

In particolare, la competizione, secondo Isidori, diventa valore quando, rifacendosi al suo significato originario cum-petere, ovvero “ricercare insieme” o “tendere insieme verso una meta”, diventa confronto e non scontro; questo è il senso dell'*agòn*, l'agonismo greco, che prima di indicare la lotta, implica l'idea di un luogo di confronto tra due parti.

Non va dato per scontato, inoltre, che sia il rendimento che la salute ed il benessere, possono esser considerati valori puri sempre se si prospettano, il primo come impegno e coinvolgimento nell'attività di gioco, mentre il secondo come sviluppo di un atteggiamento positivo verso sé e gli altri, abbandonando l'idea di ossessione verso il risultato finale ed il narcisismo.

È dunque percepibile come il contesto svolga un ruolo determinante nel declinare i valori misti in valori puri o disvalori: è il contesto a determinare il carattere educativo dei valori.

3.2. *Il corpo, il movimento ed il gioco*

Il corpo dell'uomo, oltre ad avere una naturale forma fisica, esprime una dimensione culturale, che ha acquisito attraverso l'interazione con l'ambiente circostante.

Anche il movimento è parte integrante della natura umana, sin dalla nascita l'uomo avverte l'esigenza di muoversi ed esso rappresenta una caratteristica principale della dimensione umana. Attraverso le azioni del suo corpo, l'uomo manifesta la propria esistenza, la necessità ed il desiderio di vivere: il movimento acquisisce così, per Isidori, il senso di un messaggio che si trasforma in comunicazione umana.

I movimenti possono assumere diverse forme:

- a. I movimenti di base come sedersi, alzarsi, camminare, i quali sono manifestazione di azioni quotidiane;
- b. I movimenti segnici che servono da segnali per trasmettere significati ed informazioni agli altri come l'atteggiamento e la comunicazione non verbale;
- c. I movimenti produttivi, ovvero quelli che producono valori e risultati attraverso operazioni manuali di natura fisica; infine i movimenti simbolici che includono i movimenti tipici di forme espressive nelle quali le possibilità motorie vengono sviluppate al massimo, come ad esempio il gioco sportivo o la danza.

Parlare di movimento ed azione nelle scienze dello sport implica l'approccio di due metodologie differenti: per azione si intende il risultato della somma di più movimenti coordinati, mentre il movimento è l'elemento che forma l'azione. Dunque, occuparsi delle azioni significa analizzare il che cosa si fa, mentre studiare i movimenti significa analizzare il come lo si fa.

«Dalla corporeità nasce nell'uomo il movimento, compare la motricità che alimenta la creatività in forme ludiche, espressive e creative. Il gioco appare dunque come la rivelazione della motricità umana, il mezzo attraverso il quale essa crea e comunica. [...] Il gioco è una vera e propria palestra di apprendimento. Infatti le abilità di cui gli esseri umani danno prova quando agiscono sul serio sono state acquisite in

forma ludica; sono state un gioco prima di essere un lavoro» (Bencivenga 2005 cit. in Isidori, 2015:46).

Nella nostra società il gioco è prerogativa dei bambini e degli adolescenti, nonostante debba essere, invece, sviluppato a tutte le età, in quanto occasione di apprendimento di comportamenti ed atteggiamenti.

Si deve allo strico e filosofo Johan Huizinga la definizione di *homo ludens*, ovvero uomo come essere che gioca, per il quale il giocare è un'attività fondamentale della vita. *«Esso è una forma di attività umana volontaria che è sempre in relazione con la cultura, l'ambiente e le condizioni economiche del tempo ed è inoltre indipendente dall'età, dal sesso dalla razza ed è sempre modificato dall'esperienza»* (Isidori, 2015:46). Il gioco, dunque, rappresenta un universale culturale, presente nelle diverse epoche e culture; questa forma di interazione, però, ha bisogno di essere regolata attraverso uno specifico sistema di regole, codice continuamente rispettato e modificato da coloro che giocano. La lingua inglese distingue attraverso la terminologia due forme diverse di gioco: *play* indica l'azione del giocare, intesa come divertimento in contrasto con l'azione di lavorare, da *game*, ovvero il gioco caratterizzato da regole.

La distinzione però tra i due termini non è solamente nella presenza di regole, ma piuttosto nella presenza di un risultato, infatti il *game* ne ha sempre uno, vi è sempre un vincitore e un vinto, mentre il *play* non lo implica perché consiste in un'attività senza obiettivo definito.

«Lo sport, come performance personale e gioco sportivo caratterizzato da regole, è un'attività di gioco particolare che coinvolge il corpo nella sua interezza, dal momento che è allo stesso tempo play, performance ed espressione di una creatività personale e di una libera scelta di comportamenti, e game rispetto di regole codificate e competizione in vista di uno specifico obiettivo,» (Isidori, 2015:48).

Il sociologo Cristioher Lach sostiene che la degenerazione dello sport moderno sia dovuto all'avvento del *dis-play* sul *play*. Per *dis-play* si intende il progressivo impoverimento del gioco e l'exasperazione attuale della spettacolarizzazione sportiva: l'esibizionismo distrugge le proprietà peculiari ed educative dello sport, conducendo a

comportamenti di esasperazione e violenza che impediscono all'uomo di coltivare le proprie facoltà creative ed immaginative.

Esistono diversi tipi di gioco: il gioco individuale, di opposizione, di collaborazione, di collaborazione-opposizione. Il primo è caratterizzato dalla presenza di una forte partecipazione individuale nel contesto ludico, ad esempio giochi di fantasia, corsa, giochi...; i giochi di opposizione è caratterizzato da una partecipazione individuale al gioco in opposizione diretta ad un avversario che deve essere superato, ad esempio la lotta, il pugilato...; i giochi di collaborazione si caratterizzano dalla presenza di comunicazione tra componenti di un gruppo per perseguire un risultato, mentre i giochi di collaborazione-opposizione presentano una comunicazione tra i diversi membri del gruppo, i quali sono in competizione con degli avversari.

Ogni tipo di gioco sviluppa e favorisce specifici aspetti della personalità umana.

Dal gioco, dunque, nasce lo sport ed il movimento diviene così espressione culturale: *«il significato stesso dello sport ed il suo valore pedagogico risiedono nel fatto che esso, in quanto pratica umana, deve sempre favorire a tutti i livelli l'attivazione delle energie, l'espansione dell'esperienza, la dinamizzazione della persona e permettere lo sviluppo delle opportunità di azione e comportamenti eticamente responsabili e sempre intenzionalmente volti al bene di se stessi e degli altri »* (Isidori, 2015:50). Per questo motivo lo sport deve essere visto come parte integrante della cultura del gioco e come espressione della vita umana, poiché le esperienze ludiche sviluppate attraverso lo sport rivestono un'importanza fondamentale per lo sviluppo della cultura e della società.

4. Gli educatori sportivi

Le attività dei professionisti dell'educazione fisica e sportiva sono state riconosciute come di maggior prestigio nella società moderna, infatti essi si rivestono un ruolo da protagonisti all'interno di settori, al giorno d'oggi, di rilievo, come ad esempio l'ambito della salute, dell'inserimento sociale, dell'intrattenimento ludico e della gestione e promozione dei servizi dedicati a queste aree. Lo sviluppo di queste aree è dovuto ad una sempre più crescente diffusione di una cultura del corpo, intesa come ricerca di benessere e qualità di vita migliore. La centralità della cura del corpo nella nostra società, fanno delle professioni dello sport delle vere e proprie professioni educative, perché implicano una trasmissione intenzionale di valori, e formative, perché mirano allo

sviluppo integrale della persona attraverso l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze specifiche riferite al corpo umano.

Nonostante ciò le professioni sportive presentano nel loro agire alcune problematiche che, se considerate nella loro globalità ed interconnessione, possono giungere ad una risoluzione del problema epistemologico e socioculturale del profilo professionale che delineano. Innanzitutto, esiste una considerevole incertezza sulle competenze che lo specialista dello sport debba possedere, questo perché, come detto in precedenza, l'oggetto di indagine è complesso e presenta diverse sfaccettature; gli ambiti di intervento sono spesso poco chiari, così come i campi d'azione e i metodi che spettano a ciascun professionista; infine il prestigio sociale riservato alla categoria degli educatori sportivi è scarsamente riconosciuto, spesso è dovuto al fatto che si tratta di professioni che hanno ricevuto solo di recente un riconoscimento universitario, che non hanno trovato ancora un'adeguata organizzazione di settore ed una giusta tutela e riconoscimento giuridico.

4.1. L'insegnante di educazione fisica

Secondo lo studioso Moreira, si fa sempre più strada nel mondo attuale l'idea che l'insegnante di educazione fisica sia un professionista della complessità. Le ricerche attuali si stanno concentrando sull'individuazione di competenze specifiche che permettano all'insegnante di educazione fisica di far fronte alla complessità posta dal mondo attuale. L'obiettivo di queste ricerche consiste nel *«rompere con i modelli antidemocratici e autoritari del passato e delineare un profilo di professionista critico-riflessivo, il grado di comprendere e trovare soluzioni accettabili per risolvere le contraddizioni e i problemi socioculturali e politici dello sport nella scuola e nella società; che sia sensibile ai bisogni degli studenti e creativo nell'applicazione delle metodologie di insegnamento e sviluppo della propria disciplina »* (Isidori, 2015:72). Queste competenze pedagogiche permettono all'insegnante di educazione fisica di assumere un atteggiamento autoriflessivo nei confronti dell'educazione fisica e favorisce il superamento di una dimensione basata unicamente sulla pedagogia per obiettivi. Inoltre tali competenze permettono di legare i contenuti della disciplina ai grandi temi sociali che emergono nella società attuale, favorendo così la comprensione degli interessi che

muovono le politiche dello sport a livello mondiale. L'insegnante avrà così modo di sviluppare una visione più globale della sua disciplina, attivando un dialogo continuo e costante con altre scienze umane come la filosofia, storia, sociologia ed antropologia, sottolineando la caratteristica interdisciplinare dell'educazione fisica.

4.2. *L'allenatore come educatore*

Secondo studi sviluppati principalmente nel mondo anglosassone, si è andata diffondendo l'idea che l'allenatore non sia solamente un tecnico responsabile della preparazione fisica e tattica degli atleti, ma anche un educatore. Attraverso i suoi atteggiamenti trasmette più o meno implicitamente valori, ideologie, convinzioni, opinioni e pregiudizi sulla squadra.

L'allenatore è di fatto un educatore e svolge, in quanto tale, una funzione pedagogica: innanzitutto, intervenendo su di un gruppo umano, agisce all'interno di un quadro di valori, nel quale le relazioni interpersonali giocano un ruolo fondamentale, in secondo luogo, attraverso il suo agire, ha l'obiettivo di ottenere il massimo rendimento da ciascun giocatore, sia in termini di gioco che di espressioni dei valori personali.

L'allenatore, in quanto tale, deve essere in grado di mettere ciascun giocatore nelle condizioni di contribuire allo sviluppo della squadra, in misura proporzionale alle capacità dei singoli. A tal proposito l'assegnazione dei ruoli risulta essere una strategia funzionale: non tutti i giocatori possono giocare per lo stesso tempo e nello stesso modo, e non tutti possono essere decisivi per vincere una partita. Ciascun giocatore dovrà esser aiutato a conoscere e comprendere le proprie caratteristiche, così da raggiungere la consapevolezza di quanto può dare alla squadra in relazione al ruolo ricoperto. *«Infatti, se tutti i giocatori, grazie al monitoraggio dell'allenatore, fossero in grado di comprendere e di realizzare con cognizione critica il proprio compito, è possibile che i risultati raggiunti non risultino mai in contrasto con i valori dello sport»* (Isidori, 2015:85).

L'allenatore ha una responsabilità indiscutibile rispetto lo sviluppo e la trasmissione dei valori: deve aiutare i suoi giocatori a concepire la pratica sportiva come

un'attività ludica ed umanizzante, dove la vittoria di una partita non rappresenta il fine ultimo del gioco di squadra.

Una delle condizioni principali per le quali questo possa verificarsi è l'instaurarsi di una relazione coach-atleta basata sul rispetto reciproco, dove l'allenatore, assumendo un ruolo autorevole, sia in grado di trasmettere ai suoi atleti l'importanza del lavoro che svolge e l'inevitabile margine d'errore che, in quanto essere umano, può commettere. All'interno di questa relazione, inoltre, è fondamentale che agli atleti siano consapevoli che *«fare sport è, prima di tutto, un'attività che contribuisce allo sviluppo di felicità delle persone e rappresenta un'esperienza individuale e comunitaria unica»* (Isidori, 2015:85).

Uno dei teatri principali, nel quale è possibile e doveroso manifestare i valori legati allo sport, è sicuramente il campo di gioco, il quale non rappresenta solamente un luogo di spettacolo dove si gioca per vincere, ma è soprattutto occasione di manifestazione di emozioni e valori umani di un gruppo di persone che giocano desiderose di realizzare le proprie aspettative.

In particolare, quando si parla di sport giovanile, il ruolo dell'allenatore è ancor più delicato data l'età sensibile con la quale egli lavora; accanto alla famiglia, l'allenatore si figura come portatore di valori sportivi grazie all'ideale che incarna agli occhi dei suoi atleti. L'allenatore ha il compito di motivare, consigliare e rappresenta un modello comportamentale: egli è educatore, tecnico, organizzatore, animatore e leader.

Negli ultimi anni si è posta molta attenzione anche alla formazione degli allenatori forse, fino ad oggi, troppo incentrata sul tecnicismo e la performance, tralasciando gli aspetti di carattere psico-socio-pedagogico e didattico: *«senza queste conoscenze umanistiche difficilmente l'allenatore potrà stabilire una buona relazione con i suoi atleti e far adeguatamente recepire loro i contenuti del suo insegnamento»* (Isidori, 2015:87).

Sempre secondo Isidori, il buon allenatore non deve mai anteporre il risultato a breve termine ai processi di apprendimento dell'atleta: questa è la premessa per attribuire un carattere sempre più umanizzante alla pratica sportiva.

5. Competizione sportiva e non solo

«La competizione e l'agonismo sono qualcosa di particolarmente profondo e costitutivo della persona umana che è continuamente resa dinamica da questa tensione all'altro e all'oltre» (Togni, 2009:130).

Ciascuno di noi vive un agonismo continuo, stando ogni giorno in competizione tra la vita e la morte: questa condizione rappresenta il motivo più certo del nostro vivere. Solo perché siamo agonisti, possiamo dirci protagonisti del nostro vivere, ossia coinvolti in prima persona nella crescita di noi stessi. L'agonismo, poi, si percepisce anche al di fuori dell'uomo, nel continuo confrontarsi con le regole e nell'incontro con la libertà dell'altro.

«La competizione testimonia la naturale tensione verso l'oltre di noi, il nostro essere relazionati con noi stessi, con il mondo, con gli altri e con il bene. È testimone della nostra natura razionale. Essa si manifesta interiormente come dinamica articolazione tra ciò che siamo e ciò che dovremmo essere, tra il nostro volere sostenuto dal desiderio e i limiti del desiderio della nostra corporeità, tra i desideri della corporeità che rappresentano i motivi dell'azione e la disciplina imposta ad essi dalla logica e dalla tecnica della nostra razionalità. Allo stesso tempo si manifesta, in modo simultaneo e variamente intenso, anche fuori di noi, ogni qual volta incontriamo i poteri del mondo o i poteri dell'altro con i quali siamo chiamati a misurarci continuamente» (Togni, 2009:131). La competizione e l'agonismo costituiscono per Togni una condizione essenziale e permanente della vita umana.

5.1. La competizione, lo sport e la scuola

Lo sport e l'attività fisica aiutano a regolare e a disciplinare la competizione, onde evitare che si sviluppino dinamiche conflittuali e negative. Infatti, le discipline sportive rappresentano una risorsa all'educabilità della competizione, proprio grazie al disciplinamento e al corrispondente piacere che esse sono in grado di offrire.

Anche *«la scuola deve essere precisamente il luogo in cui l'esperienza personale diviene occasione virtuosa di competizione competente e competenza competitiva» (Togni, 2009:137).*

Infatti, è possibile ragionare in questi termini partendo dal fatto che competenza e competizione hanno un'estrema parentela, essi sono costituiti entrambe dalla preposizione "cum" e dal verbo "petere", dal latino. La preposizione "cum" corrisponde all'italiano "con" il quale richiama sia il termine "insieme" che, allo stesso tempo, viene utilizzato per intensificare l'azione seguita, in questo caso "petere", che significa "chiedere". Dunque, sia "competizione" che "competenza" sono un chiedere intensificato, «descrivono l'azione di richiesta di uno sguardo d'insieme» (Togni, 2009:135). La singolare parentela tra i due termini si estende dal piano etimologico a quello educativo ed una Pedagogia dello sport, sviluppata nei contesti più o meno istituzionalizzati, promuove la riflessione e l'educabilità della competizione, veicolando così, attraverso i valori educativi dello sport, le complesse dinamiche sociali in continua trasformazione.

6. La pallavolo

«Cari genitori,

mi rivolgo a voi in quanto esseri adulti, razionali e con la testa ben piantata sulle spalle. Preferisco essere proprio io a dirvelo, con cognizione di causa e prima che lo scopriate sulla vostra pelle: la pallavolo è lo sport più pericoloso che esista.

Vi hanno ingannato per anni con la storia della rete, della mancanza di contatto fisico, del fair play. Ci siamo cascati tutti, io per primo, il rischio è molto più profondo subdolo. Prima di tutto questa cosa del passaggio. In un mondo dove il campione è colui che risolve le partite da solo, la pallavolo, cosa si inventa? Se uno ferma la palla o cerca di controllarla toccandola due volte consecutivamente, l'arbitro fischia il fallo e gli avversari fanno il punto. Diabolico ed antistorico: il passaggio come gesto obbligatorio per regolamento in un mondo che insegna a tenersi strette le proprie cose, i propri privilegi, i propri sogni, i propri obiettivi.

Poi quella antipatica necessità di muoversi in tanti in uno spazio molto piccolo. Anzi lo spazio più piccolo di tutti gli sport di squadra! 81 metri quadrati appena. Accidenti, ci mettiamo tanto ad insegnare ai nostri figli di girare al largo da certa gentaglia, a cibarsi di individualismo (perché è risaputo che chi fa da sé fa per tre), a

tenersi distanti da quelli un po' troppo diversi e poi li vediamo tutti ammassati in pochi metri quadrati, a dover muoversi in maniera dannatamente sincronica, rispettando ruoli precisi, addirittura (orrore) scambiandosi 'cinque' in continuazione.

Non c'è nessuno che può schiacciare se non c'è un altro che alza, nessuno che può alzare se non c'è un altro che ha ricevuto la battuta avversaria. Una fastidiosa interdipendenza, che tanto è fondamentale per lo sviluppo del gioco, che rappresenta una perfetta antitesi del concetto con cui noi siamo cresciuti e che si fondava sulla legge: 'La palla è mia e qui non gioca più nessuno'. Infine, ci si mette anche il punteggio e il suo continuo riazzeramento alla fine di ogni set. Ovvero, pensateci: hai fatto tutto benissimo e hai vinto il primo set? Devi ricominciare da capo nel secondo. Devi ritrovare energia, motivazioni, qualità tecniche e morali. Quello che hai fatto prima (anche se era perfetto) non basta più, devi rimmetterlo in gioco. Viceversa, hai perso il set precedente? Hai una nuova oggettiva opportunità di ricominciare da capo. Assolutamente inaccettabile per noi adulti che lottiamo per tutta la vita per costruire la nostra zona di comfort dalla quale, una volta che ci caschiamo dentro, guai al mondo di pensare di uscire.

Insomma, questa pallavolo, dove la squadra conta cento volte più del singolo, dove i propri sogni individuali non possono che essere realizzati attraverso la squadra, dove sei chiamato a rimettere in gioco sempre ed inevitabilmente quello che hai fatto, diciamocelo chiaramente, è uno sport da sovversivi! Potrebbe far crescere migliaia di ragazzi e ragazze che credono nella forza e nella bellezza della squadra, del collettivo e della comunità. Non vorrete correre questo rischio, vero? Anche perché, vi avviso, se deciderete di farlo...non tornerete più indietro». (Mauro Berruto, ex commissario tecnico della Nazionale maschile di pallavolo, 2014).

6.1. Le sue origini

Sin dagli antichi Greci è stata utilizzata la palla come strumento di svago e divertimento, uso tramandato in seguito ai Romani. A quei tempi, però, la palla non era certo simile a quella che conosciamo noi, ma il documentato uso esprime con certezza il piacere nell'utilizzarla.

Sembrerebbe che, proprio nel Medioevo, in Italia, si giocasse una specie di pallavolo, dove però era concesso far rimbalzare la palla per terra.

Dall'Italia il gioco passò con il nome di Faust-ball, ovvero pallapugno, in Germania nel 1893, due anni prima che un giovane insegnante americano inventasse la pallavolo, simile a quella che conosciamo oggi. Il suo nome era William C. Morgan ed era un insegnante di educazione fisica presso il collegio YMCA nel Massachusetts. Il docente, per mantenere in allenamento gli studenti che praticavano altri sport, si inventò un gioco in palestra ispirandosi al gioco del tennis e della pallamano, il suo nome è "minonette". Alzò la rete da tennis a 198 cm dal pavimento e stabilì che a colpire la palla non fosse più la racchetta, ma le mani; il numero dei giocatori non era prefissato, l'importante era la suddivisione in due squadre di ugual numero di elementi. Il pallone era simile, per dimensione e peso, a quello utilizzato tutt'ora, mentre il campo misurava 15x7,5 m, diviso in due quadrati uguali. La palla era messa in gioco dal servizio, erano però ammessi due tentativi, e doveva oltrepassare la rete utilizzando le mani, senza toccare mai per terra né la rete; inizialmente il numero di tocchi utili per raggiungere l'obiettivo era illimitato. la partita si giocava su nove innings ed il punteggio era legato al numero dei giocatori della stessa squadra. In seguito, per limitare la durata degli incontri, si stabilì che per vincere una partita era necessario aggiudicarsi due set e che ogni set terminasse a ventuno punti.

«La dimostrazione pratica di come si svolgeva il nuovo sport avvenne nel febbraio 1895, in un college di Springfield. Ci si rese conto subito di quanto tale disciplina fosse diversa rispetto alle altre diffuse in quel periodo. Fino a qual momento, infatti, andavano di moda gli sport in cui si faceva uso della forza fisica per prevalere sugli avversari. La pallavolo, invece, non basandosi sul contatto fisico tra i giocatori, richiede altre qualità: agilità, prontezza di riflessi, capacità di concentrazione, destrezza nei movimenti» (Cristiana Lenoci, 2012).

Ben presto, per merito del dottor Alfred Halstead, il minonette cambiò nome e acquisì quello di "volleyball"; il suo significato deriva da "volley", ovvero "raffica, colpo violento" o, nel linguaggio tennistico "colpo al volo". Grazie alla sua semplicità d'uso e al divertimento prodotto in chi lo praticava, iniziò a diffondersi ovunque, espatriò in Canada ed in seguito nel Sud America. Grazie a Elwood Brown, insegnante anch'esso nell'YMCA, ma residente nelle Filippine, il volleyball espatriò anche in oriente. La pallavolo ebbe davvero un grande successo in oriente, diffondendosi prima in Cina, poi nelle Coree ed infine in Giappone, dove divenne sport nazionale. Inizialmente il gioco

occidentale e quello orientale si distinguevano decisamente, infatti era gergo comune l'accezione "gioco all'orientale o gioco all'occidentale"; con il passare del tempo, però, i due stili si uniformarono.

Perché la pallavolo approdasse in Europa si dovette attendere la Prima guerra mondiale, quando le truppe americane, sbarcate in Francia, usarono questo gioco come momento ricreativo nelle tregue consentite alla guerra. La pallavolo, così, conquistò l'Europa: si diffuse in Olanda, Belgio, Spagna, Portogallo, Grecia ed Italia. Si diffuse anche nell'Est europeo, diventando in poco tempo sport nazionale anche dell'Unione Sovietica.

A quei tempi, però, il regolamento era diverso da nazione a nazione e questo aspetto rese più difficile la diffusione il propagarsi di una pallavolo agonistica. Ciascun Paese organizzava campionati nazionali con un proprio regolamento, parlando un linguaggio diverso dagli altri.

Solo dopo la Seconda guerra mondiale le regole del gioco si uniformarono; nel 1947 i rappresentanti di quindici federazioni nazionali (Belgio, Brasile, Cecoslovacchia, Egitto, Francia, Grecia, Italia, Olanda, Polonia, Portogallo, Romania, Ungheria, Uruguay, USA) si riunirono a Parigi dando vita alla FIVB (Federazione Internazionale di Volleyball) e stipularono un regolamento internazionale. In un secondo momento aderirono alla FIVB anche l'Unione Sovietica, il Giappone e l'allora Repubblica Tedesca.

In Italia la pallavolo ebbe la sua comparsa durante la Prima guerra mondiale, come attività ricreativa nelle tregue alla guerra. In seguito, nel 1943 fu lanciata come sport agonistico e furono costituiti i primi campionati nazionali, quello maschile a Genova e quello femminile a Desenzano del Garda.

La Seconda guerra mondiale determinò un arresto alla pratica sportiva che venne poi ripresa al termine dell'evento bellico: la pallavolo si affermò come sport agonistico nazionale con la fondazione della FIPAV (Federazione Italiana Pallavolo) il 31 marzo 1946 a Bologna.

Attualmente la FIPAV conta più di trecentocinquantamila atleti tesserati e più di tre milioni di praticanti. La nazionale azzurra maschile è una delle più forti al mondo: dal 1976 si è sempre qualificata alle Olimpiadi, aggiudicandosi il bronzo nel 1984 a Los

Angeles, l'argento ad Atlanta nel 1996, il bronzo a Sidney nel 2000, l'argento ad Atene nel 2004 e il terzo bronzo a Londra nel 2012. La nazionale femminile invece ha partecipato per la prima volta alle Olimpiadi nel 2000 a Sidney e si è classificata quinta nelle tre successive edizioni.

6.2. *La pallavolo*

Il Volley è uno sport di situazione a forte componente tecnico-tattica, poiché le azioni che si propongono durante le fasi di gioco sono imprevedibili e molto variabili e richiedono all'atleta di modulare la propria risposta atletica in relazione a diversi stimoli ambientali interdipendenti, che sono sia ricorrenti sia in rapido cambiamento.

È una disciplina sportiva caratterizzata da movimenti molto diversificati (scatti, salti, tuffi, cadute a terra, ecc.) che si ripetono decine di volte (Saibene et al., 1995). La semplicità della pallavolo è solo apparente. Essa richiede, infatti, l'attivazione di complicati processi di valutazione e altrettanto difficili risposte esecutive, sotto forma di fondamentali tecnici, ad alto contenuto agonistico e spettacolare. Durante il gioco la palla non può essere controllata e la sequenza dei tocchi non può essere interrotta, con un chiaro rapporto d'interdipendenza tra gli atleti.

L'errore non è mai perdonato ed è pagato con la perdita del punto. L'obiettivo è di mandare la palla oltre e sopra la rete, facendola cadere nel rettangolo di gioco avversario in modo tale che la squadra opposta non possa rinviarla o evitare che tocchi per terra.

Essendo la pallavolo uno sport situazionale, si richiede all'atleta un uso sistematico e flessibile delle strategie di problem solving, di anticipazione e di monitoraggio. Infatti, nelle dinamiche di gioco egli è chiamato a orientare e modulare con elasticità l'attenzione sulle fasi separate del processo di esecuzione di un'azione, le informazioni propriocettive, cinestesiche ed il feedback sullo svolgimento della prestazione, concentrandosi sui singoli elementi (Saibene et al., 1995; Ramzaninezhad et al., 2009).

Tutto ciò risulta stressante, in quanto si configura come un compito impegnativo, che mette alla prova le risorse del soggetto e chiama in causa il suo livello di competenza, con le inevitabili ricadute sull'autostima e l'autoefficacia.

6.3. I valori educativi

L'Unione Europea e l'Organizzazione Mondiale della Sanità hanno indicato alcune "life skills" utili alla promozione e allo sviluppo di educazione nelle nuove generazioni.

Queste sono: l'abilità di problem solving, utile ad affrontare e risolvere costruttivamente i problemi posti dalla vita quotidiana; lo sviluppo di un pensiero critico e creativo capace di analizzare le diverse situazioni in modo analitico per poi trovare soluzioni originali; utilizzare una comunicazione verbale e non verbale efficace ed appropriata alle diverse situazioni; sviluppare empatia, così da riconoscere, discriminare e condividere le emozioni degli altri; saper gestire le emozioni e lo stress; sviluppare una discreta efficacia personale che permetta a ciascuno di organizzare e fronteggiare nuove situazioni e sfide; sviluppare una discreta efficacia collettiva, rispetto a dei valori e delle credenze condivise dal gruppo circa la capacità di raggiungere obiettivi comuni.

Queste "life skills" si rivelano importantissime sia nella vita quotidiana di ciascuno ed allo stesso tempo risultano fondamentali nell'ambiente sportivo, in particolare nello sport della pallavolo.

Infatti, come ogni altro sport, anche la pallavolo porta con sé un bagaglio di significati e metafore di cui non si può rimanere insensibili. Come Mauro Berruto afferma, la pallavolo costringe più persone ad un'interdipendenza multipla. Ciascun giocatore è chiamato a muoversi, attraverso tecniche specifiche, in uno spazio ristretto, coordinandosi l'un l'altro per ottenere così un obiettivo comune, l'occupazione del campo da gioco così che la palla possa sempre rimanere in volo.

Lo stesso avviene per la costruzione del gioco stesso: per regolamento i giocatori sono obbligati a scambiarsi la palla al massimo tre volte, questi tocchi sono collegati tra loro da una relazione tecnica che, contemporaneamente però, esprime significati ben più profondi. Infatti, il bagher di ricezione o di difesa, collegato ad un'alzata seguita da un attacco, mostrano dinamicamente come ciascun gesto singolo sia funzionale al seguente ed allo stesso tempo all'obiettivo di squadra, ovvero fare punto. Come afferma Berruto, *«Non c'è nessuno che può schiacciare se non c'è un altro che alza, nessuno che può*

alzare se non c'è un altro che ha ricevuto la battuta avversaria» (Mauro Berruto, 2014), ma ciascuna tecnica richiede una precisa e minuziosa sequenza di piccole e segmentate azioni, che permettono la riuscita tecnica ideale; sarà dunque necessaria concentrazione e precisione da parte di ciascun atleta nella riuscita analitica e globale del gesto. Infatti, in vista dell'obiettivo comune, i giocatori sono chiamati ad allenarsi con costanza sfidando in primo luogo sé stessi, accompagnati in palestra dall'ambizione di migliorarsi ogni giorno di più. Entra dunque in gioco quella che è definita come "competizione interiore", ovvero la spinta che induce a fare sempre meglio e a porsi continuamente obiettivi di perfezionamento tecnico e personale.

Come già più volte sottolineato, nella pallavolo, così come in altri sport di squadra, il risultato e la qualità della prestazione dipende non solo dal contributo isolato dei singoli, ma soprattutto dal gioco interattivo dei compagni di squadra, titolari e riserve, e degli avversari. Tutto ciò può soddisfare appieno il bisogno di appartenenza al gruppo proprio dei bambini ed adolescenti e di canalizzare gli affetti positivi (la richiesta di appoggio, conferma, simpatia, solidarietà...) verso i compagni. (Ramzaninezhad et al., 2009).

Inoltre, la durata indeterminata della gara richiede all'atleta di saper tollerare l'ansia da prestazione, di mantenere la concentrazione elevata per lunghi periodi di tempo, di saper ottimizzare il dispendio di energie psicofisiche, imparando a gestire di contro i cali di concentrazione, i momenti di demotivazione e di affaticamento, la tensione dello scontro al punto, della ripresa e del sorpasso avversario. Tutto ciò costituisce per gli atleti un'altra occasione per apprendere a gestire l'ansia legata alla prestazione e all'incertezza, e per conoscere il proprio corpo, imparando a leggere i messaggi propriocettivi e cinestesici che da esso provengono (Saibene et al., 1995; Ramzaninezhad et al., 2009).

Si deduce, inoltre, che la pallavolo impone l'attesa: il momento in cui si cerca di capire le intenzioni dell'avversario osservando le sue mosse, ma anche di percepire gli spostamenti dei propri compagni, sapendo che la propria disposizione influenza le scelte di attacco dell'avversario. Si tratta di attese di pochi secondi, presenti per altro anche tutti gli altri sport di squadra, i quali prevedono questa fase per chi sta in difesa o per chi non gestisce la palla. In nessuno però, come nella pallavolo, l'attesa è obbligata, definita e ripetuta. In termini educativi è chiaro sottolineare il continuo stimolo sul piano

dell'autocontrollo e dell'attenzione: nel volley si collabora molto controllandosi e osservandosi molto. Questo comporta anche una richiesta alta di flessibilità, rispetto all'imprevedibilità del gioco: l'atleta è chiamato continuamente ad adattarsi alle circostanze, proponendo un gioco efficace e creativo.

Da quanto detto, si deduce che le valenze formative della pallavolo, come di ogni altro sport di squadra o individuale, richiedono, per essere raccolte dal bambino, un ambiente istituzionale e familiare, che si faccia portavoce di una sana cultura allo sport, basata sul rispetto delle peculiarità evolutive e personali dell'individuo, sul diritto di accesso, sull'integrazione tra apprendimento motorio (che è la prima esperienza formativa dell'essere umano) e apprendimento cognitivo, sull'idea di sport come fattore che promuove la qualità della vita e sull'intelligenza motoria del proprio corpo.

6.4. Gruppo o squadra?

La differenziazione tra sport individuali e sport di squadra si basa principalmente sul momento della gara e della competizione; gli allenamenti, invece, si svolgono solitamente in gruppo in entrambe le tipologie di sport. Il "gruppo", esiste anche negli sport individuali, nonostante la responsabilità del risultato raggiunto in gara appartenga al singolo atleta, che gareggia comunque in nome di una squadra o società sportiva di cui fa parte. Il gruppo quindi è un importante "comune denominatore" di entrambe le tipologie di sport.

Secondo quanto hanno affermato da molti autori, un insieme di individui non è necessariamente un gruppo, in quanto ciò che definisce il gruppo è l'interazione tra soggetti, che si percepiscono vicendevolmente e che sono più o meno interdipendenti per qualche aspetto.

Quando ci si riferisce a gruppi di giocatori di una stessa società si parla di "squadra" quale "gruppo sociale orientato al compito e alla prestazione, i cui membri sono interdipendenti e sviluppano una forte identità collettiva" (Wegner e Whilhelm, 1999, in Cei, 1998).

Ciò che caratterizza più di tutto una squadra è lo scopo comune: ognuno deve sapere mettere da parte i propri bisogni e obiettivi personali privilegiando quelli della

“collettività”. La condizione perché si formi una squadra, o un gruppo in generale, è che ciascuno degli interessati sia fornito di spirito collettivo. L’atleta, il giovane, il bambino devono essere in grado di stabilire con gli altri membri del gruppo le migliori relazioni.

La decisione di continuare un’attività sportiva in una squadra dipende dalla percezione del clima di gruppo, da atteggiamenti verso la competizione, da fattori di socializzazione, da attribuzioni sulle conseguenze sportive che seguono, e dalla leadership (vedi paragrafo 6.5). Carron (1993, in Cei, 1998) definisce la squadra sportiva un insieme di soggetti che posseggono un’identità collettiva, dispongono di obiettivi e di scopi comuni, condividono una stessa sorte, sviluppano modelli strutturati d’interazione e di comunicazione, presentano un’interdipendenza sul piano personale ed operativo, manifestano un’attrazione interpersonale ed inoltre si considerano “un gruppo”.

È stata studiata in numerose ricerche la relazione coesione-prestazione, e Carron (1988) elenca tre tipi di risultati: alcuni autori dimostrano che le squadre che hanno una coesione elevata, sono quelle che registrano un maggior numero di successi. Altri dimostrano, invece, come non esistano relazioni tra coesione e prestazione. Infine, una terza categoria di ricercatori, avanza l’ipotesi che i gruppi con una debole coesione, ottengano prestazioni migliori sul piano individuale (Cei, 1998; Spinelli, 2002).

Sembra importante ricordare che le diverse variabili utilizzate per rafforzare la coesione del gruppo possono differire da una squadra all’altra, in funzione del tipo di allenamento, delle abilità e dell’esperienza degli atleti, del successo della squadra, delle relazioni interpersonali, dello stile dell’allenatore e dell’ambiente.

Numerosi autori che si sono interessati al concetto di coesione all’interno del gruppo e la varietà dei risultati rende difficile ricavare conclusioni definitive. Carron, Chelladurai (1981) e successivamente Yukelson (1984), osservando gruppi di giocatori di pallacanestro, hanno sottolineato come la combinazione tra prestazione individuale e fattori di gruppi, potesse contribuire alla coesione della squadra solamente nel caso in cui fosse presente un’attrazione interpersonale reciproca, una sensazione di soddisfazione per i membri appartenenti al gruppo, un lavoro collettivo realizzato su obiettivi precisi, e ruoli definiti (Cei, 1998; Spinelli, 2002).

Un gruppo si può definire squadra, dunque, solo se a ciascun giocatore vengono assegnati ruoli ben precisi e questi siano compresi ed accettati dal singolo. Squadra significa gioco di ruoli e rapporto fra di essi, vuol dire che ciascuno è specializzato nello svolgimento di un compito e collabora con un collega capace sotto altri punti di vista.

6.5. Il leader: una guida

Nella pallavolo, come in qualsiasi altro gioco di squadra, è importante la leadership. Per questioni di completezza occorre quindi descrivere il concetto molto brevemente.

Il termine leader deriva dal verbo inglese “to lead” che significa dirigere, guidare un gruppo di persone. La figura del leader mostra maggiore iniziativa rispetto agli altri, dirigendo, suggerendo, proponendo nuove idee e consigliando chi si trova di fronte ad un problema significativo, non solo per lui stesso ma anche per il gruppo. Emerge quindi l'importanza del lavoro di gruppo come un legame indissolubile tra interessi del singolo ed interessi della squadra e della disponibilità a seguire le direttive del leader (Cei, 1998).

Gli stili del leader possono essere distinti in 2 categorie principali:

1. stile autoritario: il leader organizza le attività del gruppo, esclude i membri dalle decisioni, rimane distaccato e isolato dal gruppo stesso;

2. stile democratico: caratterizza una leadership più amichevole e disponibile; il leader cerca di diventare un membro della squadra, disposto al dialogo su ogni decisione e attività, è cooperativo e agevola le relazioni.

Inoltre è possibile distinguere 4 tipi di leader (Cei, 1998):

1. Il “leader orientato al compito” taciturno, lavoratore, professionale, leader di fatto, capace di svolgere alla perfezione i precetti dati dall'allenatore, riconosciuto per bravura e abilità, riesce ad elevare il rendimento del gruppo.

2. Il "leader di carriera", riconosciuto e stimato per saggezza ed età, il più delle volte il giocatore esperto, con più esperienza, che sa affrontare tutte le situazioni con grande razionalità. A volte può essere anche un giocatore a fine carriera, che gioca meno,

ma diventa un punto di riferimento determinante per lo spogliatoio, in particolar modo per i giovani.

3. Il “leader sociale” attento alle relazioni, simpatico, estroverso, colui che nei momenti di tensione riesce a sdrammatizzare, ad abbassare l’ansia da prestazione, alzare il morale della squadra.

4. Il “leader ostruzionistico” sotto certi aspetti negativo, individualista, voce critica di qualsiasi idea, ma molte volte utile perché riesce a trovare alternative alle proposte unilaterali del gruppo.

Le qualità più importanti per un leader sono (Cei, 1998):

- la tendenza a comportarsi da leader;
- la capacità di risolvere problemi;
- la capacità di conquistare la fiducia degli altri;
- il controllo di sé stessi;
- una grande flessibilità;
- infondere negli altri la consapevolezza del proprio valore;
- la voglia di lavorare per aggiornarsi;
- la responsabilità;
- l’empatia

Una squadra tende a cercare nel suo interno una figura guida, estranea da quella dell’allenatore, una persona che suscita ammirazione, che induce ad esser seguito nelle sue iniziative, attraendo i compagni in maniera quasi innata.

Nonostante ciò, possiamo considerare anche l’allenatore come leader della squadra. Infatti, egli ha il compito di trasmettere ai propri giocatori valori come rispetto, sportività, civiltà ed integrità, che vanno al di là del singolo risultato sportivo e che sono il fondamento stesso dello sport.

L’allenatore dovrebbe esser portatore di valori, il suo comportamento dovrebbe sempre essere eticamente corretto nei confronti di tutte le componenti del mondo sportivo: atleti, colleghi, arbitri, dirigenti, genitori, tifosi e mezzi di informazione. Gli allenatori sono presi ad esempio dai giovani come modelli di comportamento e devono

comprendere la pesante influenza che le loro parole ed atteggiamenti hanno nei confronti degli atleti.

Capitolo terzo

La ricerca qualitativa

1. Cooperazione e competizione, quali possibili conciliazioni?

1.1. Domanda di ricerca

La mia domanda di ricerca nasce dalla mia duplice esperienza come studentessa in Scienze della Formazione Primaria ed allenatrice e giocatrice di pallavolo. Nel corso della mia maturazione professionale, durante il tirocinio a scuola, ma anche attraverso i saperi offerti dalle diverse teorie, ho potuto constatare come la relazione competitiva sia una tematica raramente affrontata con la giusta profondità in ambito educativo. Infatti, spesso, attraverso le esperienze di tirocinio diretto, ho osservato come la competizione viene letta dai formatori come una relazione negativa, contrapposta ai diversi approcci cooperativi, oppure, ancor più di frequente, ne viene negata l'esistenza, quasi fosse immorale o umanamente impossibile provarne gli effetti.

Infatti, le teorie pedagogiche, in particolare quelle relative al Cooperative Learning, approfondiscono gli orientamenti condotti dal gruppo classe, soffermandosi principalmente sulla rilevanza dell'approccio cooperativo, quasi condannando la spinta competitiva. Infatti la competizione è descritta come un falso mito prodotto dalla logica del mercato globale, secondo la quale si va a scuola non tanto per collaborare con gli altri alla costruzione di una "casa comune" curando il proprio processo di formazione, come afferma Polito nel volume *"Attivare le risorse del gruppo classe"*, ma per acquisire punti e vantaggi per vendersi meglio nell'ambito del lavoro e della professione. In merito a ciò, sempre secondo Polito, alcune scuole hanno adottato un'impostazione aziendale, svilendo così quella formativa.

Allo stesso tempo, il mondo dello sport, ed in particolare il ramo pedagogico sportivo, parla della competizione come un valore, rifacendosi al suo significato originario di cum-petere, ovvero "ricercare insieme" o "tendere insieme verso una meta". La competizione, come descritto nel capitolo secondo, diventa dunque motivo di confronto con sé e con gli altri, e non di scontro. Altresì viene riconosciuto l'aspetto

formativo della competizione, come bisogno e desiderio di migliorare sé stessi e le proprie capacità, accettando sfide e problemi come possibilità di sviluppo personale.

A tal proposito, mi sembra opportuno approfondire come la figura dell'insegnante sia determinante nell'orientare le diverse pratiche di insegnamento ed il successo o l'insuccesso formativo. Come Kanizsa afferma nel volume *"Il lavoro educativo"* (2007), la riuscita di un insegnante è legata a molteplici fattori, come il carattere, la capacità di mettersi in relazione, le conoscenze, le competenze ed in tratti di personalità. L'insegnante è colui che attraverso le sue azioni determina il clima della classe, è il vero leader, e la relazione che si crea attraverso il suo agire è strettamente vincolata, prima di tutto da ciò che l'insegnante è, dalla sua personalità e dai suoi interessi.

La mia formazione, in quanto insegnante e contemporaneamente allenatrice e giocatrice di pallavolo, mi porta ad affrontare, inevitabilmente, il mondo della scuola con occhi da sportiva, muovendo riflessioni reciproche verso i due contesti apparentemente così distanti. Infatti, a mio avviso, la realtà pallavolistica ed il contesto scolastico, seppur presentando molteplici differenze, mostrano particolare assonanza, per quanto riguarda le discussioni relative alla relazione cooperativa e quella competitiva. Infatti il volley, a mio avviso, è un esempio reale e pratico di cooperative learning, sia per l'evidente interdipendenza positiva obbligata dalle regole del gioco, sia per la responsabilità individuale che richiede rispetto all'obiettivo condiviso.

A differenza però di ciò che possiamo constatare in ambito scolastico, la pallavolo, essendo uno sport, incarna in sé una moderata componente competitiva, sia verso l'avversario, ma soprattutto verso sé stessi. Competizione e cooperazione, dunque, agiscono in equilibrio e sta proprio al leader indiscusso del gruppo, l'allenatore, creare, stabilire e mantenere tale situazione. È una sfida fondamentale, ma la sua definizione rappresenta uno dei tasselli principali che determinano il successo o meno dell'azione formativa.

Costatando ciò nel mio agire quotidiano in palestra, e riscontrando similitudini nei due contesti prima citati, la mia ricerca ha avuto l'obiettivo di comprender meglio tale equilibrio, sia nell'ambito sportivo, sia nell'ambito scolastico.

Per raggiungere i miei obiettivi ho seguito un metodo di ricerca qualitativo, la cui teoria è brevemente illustrata nei seguenti paragrafi. In particolare, ho utilizzato lo strumento dell'intervista e del focus group per indagare l'opinione di insegnanti, allenatori e bambini, approfondendo così il loro pensiero sulla possibilità di attivare pratiche che incentivano cooperazione e competizione anche a scuola. Data la complessità tematica presa in analisi, ed i pochi riferimenti teorici riferiti alla competizione a scuola, ho sviluppato le mie riflessioni partendo dai problemi riscontrati sul campo.

2. La ricerca qualitativa

Spesso la ricerca teorica si è trovata a produrre conoscenze, dati e informazioni distanti dalla realtà concreta presa in considerazione. Come Pastori sostiene, nel volume "In ricerca" (2017), tale distanza fra ricerca conoscitiva e vita pratica ha suscitato insoddisfazione da parte degli operatori in ambito educativo. Infatti, la scarsa applicazione e incidenza di teorie ed esiti di ricerca scientifici sottolineano ancor di più l'importanza del nesso fra teoria e pratica educativa, sia a scopo conoscitivo che formativo.

La mia indagine nasce proprio dalla necessità di rispondere ai bisogni di aderenza fra ricerca e realtà, dove, a livello teorico, la dinamica relazionale competitiva è stata sempre considerata come controproducente; mentre nella pratica, osservata attraverso il tirocinio diretto, si è mostrata come una dinamica naturalmente presente in classe e difficilmente educabile. Attraverso lo sguardo di una futura insegnante, ed allo stesso tempo di allenatrice di volley, ho cercato di dar risposta ai miei dubbi ed alle mie ipotesi attraverso il metodo di ricerca qualitativa.

2.1 La ricerca qualitativa: una breve descrizione

"E' un'attività situata, che colloca l'osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità" (Denzin, Lincoln, 2000, p.3).

Attraverso la definizione data da Denzin e Lincoln è possibile pensare allo studio qualitativo come un metodo che non ambisce ad una definizione di leggi, bensì, all'esplorazione, l'approfondimento, l'osservazione e l'interpretazione ricorsiva di un dato fenomeno.

L'indagine si svolge in profondità e valorizza le diverse singolarità, coinvolgendo nella ricerca un campione di soggetti non ampio. Essi vengono scelti per la specifica prospettiva e contributo che possono offrire; è compito del ricercatore ascoltarli, incontrarli ed osservarli in contesti in cui essi agiscono quotidianamente. L'approccio verso i soggetti studiati è di tipo olistico, quindi essi sono osservati in tutti gli aspetti del loro essere ed in tutte le relazioni che stabiliscono con il contesto.

La soggettività del ricercatore è considerata ineludibile e l'indagine prosegue attraverso un'esplorazione e ricostruzione dei significati che un soggetto/situazione assume non solo per il ricercatore esterno, ma anche per gli altri soggetti interni alla situazione stessa.

La ricerca non è strutturata rigidamente, il piano e gli strumenti possono variare a seconda di ciò che emerge dalla ricerca stessa. Lo stesso vale per i criteri di rilevazione dei dati, i quali possono cambiare in itinere a seconda di ciò che emerge dal campo.

La ricerca qualitativa, inoltre, si identifica come un metodo ad approccio induttivo, dove attraverso dati empirici si arriva alla formulazione di una regola generale. Il rigore scientifico di validazione dei risultati è perseguito attraverso forme di triangolazione degli strumenti di rilevazione, dei ricercatori e delle teorie di riferimento.

2.2 Tra ricerca e azione: i soggetti

Alla luce della mia domanda di ricerca ho optato per un approccio qualitativo di indagine, poiché maggiormente affine agli obiettivi ambiti. Infatti, proprio tale metodo mi ha permesso di osservare, esplorare, approfondire ed interpretare la visione di insegnanti, allenatori e bambini rispetto al tema della competizione e cooperazione, nel contesto scolastico e sportivo. Questa metodologia è stata utile perché attraverso i dati empirici, ho sviluppato le mie osservazioni finali, ponendo le diverse opinioni a confronto.

In particolar modo ho preso in considerazione il punto di vista di cinque insegnanti di Scuola Primaria, cinque allenatori di volley (coach qualificati nell'allenare il settore giovanile), cinque atlete di volley di una società comasca e la classe V di una Scuola Primaria di Como.

Ho scelto di interpellare un campione così limitato di soggetti perché, come la teoria sulla ricerca qualitativa suggerisce, è fondamentale scegliere pochi punti di vista, ma in grado di favorire prospettive interessanti rispetto al tema di indagine. Infatti, mi ha sin da subito interessato conoscere le idee e il vissuto degli insegnanti rispetto al tema della cooperazione e della competizione a scuola; partendo dal presupposto che l'osservazione compiuta nel contesto scolastico, durante le esperienze di tirocinio, mi ha portato a constatare che molto spesso entrambe i modelli relazionali siano conosciuti con superficialità.

Contemporaneamente ho preso in considerazione l'opinione di cinque allenatori di volley, tutti qualificati FIPAV (Federazione Italiana Pallavolo) nell'allenamento delle squadre giovanili. Infatti, gli allenatori che si occupano della formazione dei giovani, sono tenuti a frequentare lezioni e corsi di aggiornamento, sia per un'abilitazione tecnica, ma anche per una formazione psicologica ed emotiva riferita all'età delle atlete allenate. Personalmente ho seguito questi corsi, allenando appunto bambine di età tra i sette ed i tredici anni e molto spesso ho sentito parlare di cooperazione e competizione. Dunque, ho pensato fosse interessante poter approfondire il pensiero, relativo a tali tematiche, di cinque colleghi con esperienze più o meno simili.

Inoltre, ho preso in considerazione il pensiero di un'intera classe, suddividendoli però in piccoli gruppi di discussione. Ho scelto la classe V, perché gestita da un'insegnante con la quale ho svolto una delle esperienze di tirocinio universitarie (T2), la quale mi ha parlato della difficoltà del gruppo nel gestire situazioni di lavoro insieme. In particolare, la docente ha riconosciuto come le dinamiche competitive prevalgono nel suo contesto di lavoro e della sua difficoltà nell'educare tale relazione. Inoltre, l'età dei bambini comporta una maturità tale che essi possano sostenere e comprendere riflessioni su dati modelli relazionali. Dunque, ho pensato fosse assolutamente interessante poter riflettere con i bambini rispetto alla competizione ed alla possibilità che i valori sportivi possano essere d'aiuto al contesto scolastico.

Infine, ho approfondito il punto di vista di cinque atlete di volley, oramai giocatrici da cinque anni. Proprio la loro esperienza mi ha permesso riflettere sulla presenza di una competizione sana, spendibile anche nel contesto scolastico. La loro duplice esperienza anche da studentesse è stata utile per muovere opinioni concrete al riguardo.

3. Lo strumento di ricerca: l'intervista

«L'intervista può essere considerata come uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerca, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato).» (Mantovani 2012:18).

Proprio attraverso questo strumento qualitativo ho interrogato i soggetti presentati in precedenza.

3.1 L'intervista qualitativa

L'intervista è uno degli strumenti d'indagine di cui il ricercatore si serve per svolgere, in campo pedagogico, una ricerca "qualitativa". Secondo Becchi e Vertecchi, l'utilizzo di tale tecnica è tipico di ogni ricerca qualitativa nel campo delle scienze umane, infatti rappresenta un primo step esplorativo.

3.2 Il suo utilizzo: i pro e i contro

Le motivazioni a sostegno dell'intervista qualitativa in ambito pedagogico si riferiscono al fatto che molte persone preferiscono esprimersi verbalmente piuttosto che scrivere e che, di conseguenza, è più facile ottenere risposte esaustive attraverso questo canale di comunicazione. Ed è proprio per questo motivo che ho preferito utilizzare tale strumento per indagare le mie ipotesi; solo attraverso un confronto faccia a faccia è possibile esplorare ed approfondire il punto di vista di ciascun soggetto.

Un ulteriore pregio dell'intervista consiste nel fatto che può prefigurare un approccio flessibile al soggetto, è possibile adattarsi alla circostanza ed alla persona intervistata. Infatti le indagini mosse sono sempre state calibrate a seconda del soggetto e delle sue esperienze. Inoltre, secondo Laweson e Lovell, l'intervista risulta essere adatta

nei confronti dei bambini, un ulteriore motivo di scelta, soprattutto per condurre l'indagine con le atlete e con i bambini della Scuola Primaria.

3.3 La relazione intervistatore ed intervistato

L'intervista è uno strumento utilizzato per un'indagine qualitativa nonostante, per definizione, presenta una situazione asimmetrica, poiché i ruoli ed i fini dei due soggetti sono differenti. Infatti, l'intervistatore è lì per acquisire delle informazioni che solo l'intervistato conosce, e questo avviene solo se il modo, il luogo e le sensazioni complessive risultano essere favorevoli. Inoltre, la loro relazione è caratterizzata da una "non casualità", poiché si crea una situazione ricercata e voluta.

Sta all'intervistatore creare la situazione adatta, ricordandosi che nei confronti dell'interlocutore è nella condizione di dover chiedere un favore, perciò dovrà essere in grado di definire le strategie comunicative corrette affinché questo avvenga. L'intervistato, invece, possiede il diritto di esser accettato incondizionatamente, senza subire alcun tipo di giudizio, percependo su di sé un occhio accogliente ed empatico.

Può succedere, però, che l'intervistato si senta poco gratificato dal suo ruolo, provando sentimenti contraddittori rispetto i diritti dell'intervistato. Può anche cercare di cambiare la situazione riaffermando sé stesso, venendo così a meno ad una regola fondamentale della condizione dell'intervista, perché finirebbe per ascoltare più sé che l'interlocutore.

Un altro fondamentale diritto dell'intervistato è sapere quale fine faranno le sue risposte; il conoscere anticipatamente questo gli permette di decidere cosa esprimere e cosa no. Sarà dovere dell'intervistatore custodire le risposte per sé.

Durante ciascuna intervista ho cercato di creare un clima accogliente e di fiducia; ho assunto una modalità di ascolto profondo e di comprensione verso il mio interlocutore, attraverso l'uso di tutti i sensi, così da poter decifrare anche i messaggi che fluiscono attraverso medium diversi dalla parola. Ho accolto tutto ciò che l'intervistato ha voluto esprimere e per far ciò ho provato a distinguere, in qualsiasi momento, le mie sensazioni, riflessioni o le mie parole sull'argomento da quelle dell'altro. Essendo anch'io insegnante ed allenatrice di pallavolo, non è stato facile individuare un meccanismo di difesa mobilitato delle mie opinioni e pensieri.

Come Mantovani sottolinea, l'ascolto, per esser proficuo, deve essere accompagnato dall'interesse per quanto la persona esprime, o per meglio dire, per quello che la persona è. Essendo la mia motivazione molto forte, ho risposto consapevole fiducia verso la possibilità che le persone con le quali stavo colloquiando sarebbero state in grado di offrirmi le risposte desiderate. Attraverso la mia esperienza ho constatato come un ascolto caldo ed interessato è ciò che spinge le persone a parlare; anche se la curiosità non deve essere intempestiva, né assomigliare ad una ricerca della verità a tutti i costi, anche perché l'intervista non è uno strumento per estorcere verità.

L'interesse per quanto l'altro ha da dire è un elemento tipico di ogni tipo di intervista:

«Durante l'intervista l'intervistatore deve essere congruente. Questo termine viene usato da Rogers definire l'accordo che deve esistere fra i sentimenti e le parole [...] è forse quello migliore per definire anche quale debba essere l'atteggiamento complessivo dell'intervistatore durante la relazione di intervista. La necessità di essere congruenti nasce dalla constatazione che ogni incongruenza fra ciò che si sente nel profondo e ciò che si dichiara a parole inevitabilmente si paleserà, magari con modalità di cui lo stesso intervistatore non sarà immediatamente cosciente» (Mantovani 2012:45).

Ho constatato come le persone avvertono come valutativa la mancanza di congruenza e leggono a loro sfavore la richiesta di raccontare fatti. Va sottolineato, inoltre, come l'essere congruenti non significa essere sinceri; infatti, sempre Mantovani afferma che: la congruenza non consiste nell'espressione sincera di ciò che si pensa, ma nell'accordo tra pensiero ed agito. La sincerità è espressione, dunque, di ciò che si pesa, mentre la congruenza è espressione di ciò che si sente. L'intervistatore, quindi, non deve essere sincero, ma autentico, ovvero congruente.

3.4. Il setting

Il luogo in cui intervistare può influenzare l'andamento e i risultati dell'intervista stessa: non deve essere troppo anonimo, ma allo stesso tempo neanche troppo connotato. Deve essere sicuramente un posto tranquillo, in cui non si venga disturbati. È naturale supporre che intervistare in luoghi affollati e rumorosi possa esser poco produttivo, a meno che le domande siano poche, ben strutturate e l'approfondimento richiesto quasi

inesistente. Questa, dunque, è una situazione che andrebbe evitata, come la possibilità che una terza persona possa ascoltare l'intervista stessa, poiché il controllo del contesto, da parte dell'intervistato, possa essere maggiore rispetto la concentrazione e l'interesse verso gli argomenti di conversazione.

Ho svolto le mie interviste in situazioni tranquille: nell'intervistare le insegnanti mi sono recata a scuola o nelle loro abitazioni, mentre per quanto riguarda gli allenatori ci siamo incontrati in palestra, nella sala riunioni. I bambini, invece, sono stati intervistati in un'aula vuota e molto silenziosa, mentre le atlete in palestra, in un momento di quiete prima dell'allenamento. Grazie alla scelta attenta del setting, sono riuscita ad ottenere dati intimi o molto personali. Il luogo è decisamente un contesto che deve essere contrattato, spiegando, poiché solamente la tranquillità permette di poter lavorare con efficienza e serenità.

3.5 La registrazione dei dati

La scelta della registrazione dei dati è legata agli obiettivi di ricerca ed al tipo di intervista utilizzata. L'uso, ad esempio, di un registratore o dell'annotazione carta e penna, dipende da ciò che si vuole ottenere. Inoltre, ciascuno di questi strumenti presenta all'atto pratico dei vantaggi o degli svantaggi, elementi sui quali occorre riflettere prima di scegliere il giusto strumento di registrazione.

Durante le mie esperienze di tirocinio ho sperimentato entrambe gli utilizzi ed ho optato, in questa sede, sicuramente per la registrazione. Utilizzando un registratore è sicuramente più facile ottenere, oltre ai dati qualitativi, anche dati qualitativi relativi alle sfumature della voce, all'uso di determinate terminologie o alla ripetizione di concetti o frasi. Infatti, attraverso questa modalità, è possibile riprodurre il clima della registrazione anche a distanza. Oltre a permettere una più specifica attenzione sull'andamento della conversazione, piuttosto che sulla trascrizione delle parole. Ed è proprio per questo motivo che nella ricerca qualitativa l'uso di questo strumento risulta essere indispensabile, poiché libera l'intervistatore dalla necessità di scrivere, permettendogli di essere a completa disposizione dell'altro. Gli svantaggi che comporta, però, sono relativi al tempo necessario per risentire ed eventualmente sbobinare il nastro, ed al fatto che gli intervistati possano vivere il registratore come un controllo.

A tal proposito, in ciascuna mia intervista ho specificato ai miei interlocutori che li avrei registrati e che l'ascolto delle loro parole sarebbe stato riservato a me ed alla mia ricerca. La presenza di tale strumento non ha suscitato particolare disagio nei soggetti, soprattutto i bambini si sono dimostrati quasi indifferenti al fatto che avrei potuto registrare le loro parole.

Dopo aver registrato, ho impiegato parecchio tempo nello sbobinare ciascuna registrazione. Nonostante ciò, ritengo che la possibilità di risentire più volte ciò che è emerso da ciascun intervistato è utile appunto per un'analisi dettagliata delle risposte.

3.6 La struttura dell'intervista

Le interviste possono essere suddivise in diverse categorie, a seconda del grado di libertà accordato all'intervistate e a seconda del livello di approfondimento che si desidera raggiungere. Il grado di libertà ed il maggior o minor approfondimento dipendono dagli scopi che si intendono raggiungere.

Dal punto di vista della libertà accordata all'intervistato, si può passare da un tipo di intervista ricca di domande, ad un'altra alla quale si limita a fornire solo uno stimolo iniziale. È abbastanza logico supporre che, più sarà alto il grado di libertà dell'intervistato, maggiori saranno la ricchezza e la complessità delle sue risposte; al contrario a limitata libertà corrisponde una minor articolazione del discorso.

Sulla base di una maggior o minor strutturazione e profondità delle domande, vengono a delinearsi, secondo Mantovani, stili diversi di intervista: si va da un'intervista *rigidamente strutturata* ad un'intervista *libera o destrutturata*.

Le differenti tipologie di interviste differiscono anche per il *polo di centratura*, cioè per il maggior o minor rilievo che assume una delle due persone impegnate nella relazione: si va da un massimo di centratura sull'intervistato, nell'intervista libera, ad un massimo di centratura sull'intervistatore nell'intervista rigidamente strutturata. Ovvero, nell'intervista libera l'intervistato è libero di dire ciò che vuole e come vuole, all'assoluta centratura sull'intervistatore nella tipologia strutturata.

Per la mia ricerca, ho optato per un'intervista semi strutturata. È un'intervista molto simile all'intervista libera: è centrata principalmente sulla persona e l'intervistatore ha il compito di stimolare l'interlocutore a mantenere l'assoluta libertà d'espressione

durante il dialogo (potranno essere espressi aneddoti e ricordi associati ad un dato tema, potranno essere citati pensieri, riflessioni e speranze). Vi sono però alcune domande che l'intervistatore deve assolutamente porre nel corso del colloquio: le domande scelte devono esser rivolte a tutti gli intervistati, indipendentemente dal momento espositivo e possono essere adattate al singolo soggetto.

3.7 Le domande

In generale definire le domande non è stato semplice. Mi sono servita di una tabella a due ingressi, in una colonna ho definito gli argomenti di discussione e nell'altra le relative domande. La chiarezza grafica mi ha sicuramente aiutato a definire l'ambito di ricerca desiderato e di conseguenza le domande specifiche alle quali avrei voluto trovare risposta.

In particolare, per quanto riguarda le domande pensate per insegnanti ed allenatori, gli argomenti trattati nei due contesti sono stati pressoché i medesimi: ho attuato tale modalità per permettermi una più facile base di confronto delle risposte.

Gli argomenti trattati con entrambe le figure sono stati: la competizione, la competizione con sé e con l'altro e la cooperazione e competizione e le domande sono state costruite in modo tale che la conversazione si aprisse con una domanda molto aperta, in grado di mettere l'interlocutore a proprio agio nel fornire una risposta ad interpretazione personale.

1. La competizione

Attraverso la definizione dell'argomento ho esplicitato l'ambito di interesse che intendo indagare nei due contesti differenti: intervistando gli allenatori mi riferisco all'ambito sportivo, mentre parlando con gli insegnanti all'ambito scolastico.

Intervista agli insegnanti

ARGOMENTO	DOMANDE
<p>La competizione:</p> <p>La competizione è un tema presente nell'ambito sportivo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Se dico “competizione a scuola” cosa ti viene in mente?• Quali elementi secondo te influenzano maggiormente la competizione?• Quali sono le tue idee educative al riguardo?• Quali sono le tue strategie per educare alla competizione? Aiutati con degli esempi

Le domande pensate per gli insegnanti sono state domande dirette, le quali presuppongono una risposta precisa, senza possibilità di fuga. Questo proprio perché l'argomento affrontato è una tematica spesso negata e non considerata in ambito scolastico, quindi ho pensato fosse più utile alla mia ricerca mettere gli intervistati nelle condizioni di prendere una posizione precisa, puntano maggiormente agli aspetti razionali e coscienti dell'individuo.

Intervista agli allenatori

Lo stesso argomento l'ho affrontato con gli allenatori, ovviamente i presupposti di ricerca sono stati differenti, poiché il tema della competizione è presente nel contesto sportivo, anzi possiamo definirlo come parte costituente di ciò che è lo sport. Nonostante questa differenza d'approccio, ho comunque pensato di incentrare la mia indagine focalizzandomi anche con loro sulle immagini suscitate dal termine “competizione”, quindi aprendo la conversazione con una domanda molto aperta e libera d'interpretazione, per poi approfondire le strategie utilizzate sia a livello tecnico che a livello relazionale con le atlete.

ARGOMENTO	DOMANDE
<p>La competizione:</p> <p>La competizione è un tema presente nell'ambito sportivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cosa pensi se dico “competizione”? • Che immagini ti suscita il termine “competizione”? • Quali strategie utilizzi per preparare tatticamente i singoli atleti ed il gruppo alla competizione tra squadre? • Quali strategie utilizzi per educare a livello relazionale i singoli atleti ed il gruppo alla competizione tra squadre?

2. La competizione con sé e l'altro

Intervista agli insegnanti

ARGOMENTO	DOMANDE
<p>La competizione con sé e l'altro:</p> <p>Esistono due tipi di competizione: quella interiore, che spinge il singolo a dare sempre il meglio di sé e quella esteriore, ovvero la dimensione comparativa con l'altro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hai mai pensato a questa distinzione? • Quali strategie utilizzi per promuovere competizione interiore? • Quali sono le sfide più grandi al riguardo? Aiutati con degli esempi • Quali strategie utilizzi per educare alla competizione esteriore? • Quali sono le sfide più grandi al riguardo? Aiutati con degli esempi

Intervista agli allenatori

ARGOMENTO	DOMANDE
<p>La competizione con sé e l'altro:</p> <p>Esistono due tipi di competizione: quella interiore, che spinge il singolo a dare sempre il meglio di sé e quella esteriore, ovvero la dimensione comparativa con l'altro (inteso come individuo/gruppo di individui).</p>	<ul style="list-style-type: none">• Utilizzi delle strategie per promuovere competizione interiore?• Utilizzi delle strategie per educare alla competizione esteriore tra individui dello stesso gruppo?

Come espresso in precedenza, le diverse informazioni sono state ricercate attraverso la medesima formula: come si può notare in entrambe i casi ho chiesto ai soggetti di spiegarmi le strategie adottate per promuovere la competizione interiore e per educare alla competizione interiore. Ovviamente, sempre per il fatto che nell'ambito sportivo la competizione è un tema già ben noto, ho dato per assodato che gli esperti fossero già a conoscenza della distinzione tra competizione interiore e esteriore; mentre per quanto riguarda gli insegnanti è stato un argomento di discussione davvero interessanti, poiché molti di loro hanno rivalutato proprio il concetto di competizione partendo da questa riflessione.

3. Cooperazione e competizione

Intervista agli insegnanti

ARGOMENTO	DOMANDE
Cooperazione e competizione:	<ul style="list-style-type: none">• Pensi sia possibile un equilibrio tra cooperazione e competizione nel contesto scolastico?• Hai mai pensato allo sport come possibilità di educazione alla cooperazione-competizione?

Per riguarda questo argomento ho prediletto una prima domanda decisamente diretta, funzionale al mio obiettivo di ricerca. Mentre la seconda è quasi “proiettiva”, in grado di porre l’intervistato in una situazione di immaginazione di come potrebbe essere una data situazione. Le domande proiettive sono domande indirette, le quali danno la possibilità all’intervistato di scegliere come argomentare il discorso. È sicuramente un genere di domanda meno invasiva, poiché affronta il tema alla lontana, spostando l’attenzione su persone/cose diverse dall’intervistato.

Intervista agli allenatori

ARGOMENTO	DOMANDE
Cooperazione e competizione: Il valore aggiunto che offrono gli sport di squadra è sicuramente la possibilità di poter contare sempre sul	<ul style="list-style-type: none">• Quali sono le sfide più grandi per mantenere equilibrio tra competizione e collaborazione?

<p>supporto dei componenti del gruppo per raggiungere gli obiettivi personali e del team. Sappiamo bene, però, che spesso vengono a formarsi delicate dinamiche che impediscono o rendono difficile il raggiungimento di tali obiettivi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Come hai gestito tali sfide?
--	--

Per quanto riguarda il punto di vista sportivo ho cercato di approfondire il punto di vista relativo alla possibilità di un equilibrio tra modelli relazionali, tema decisamente presente nella disciplina sportiva del volley.

Intervista alle atlete

Gli stessi argomenti sono stati affrontati anche con le atlete. Di seguito la traccia dell'intervista:

ARGOMENTO	DOMANDE
La competizione:	<ul style="list-style-type: none"> • Se dico “competizione” cosa ti viene in mente? • In quali occasioni ti capita di sentirti in competizione con un tuo compagno? • Cosa pensi in quei momenti? • Come ti comporti in quei momenti (azioni)? • Quali sono le tue idee al riguardo?
Competizione con sé e l'altro:	<ul style="list-style-type: none"> • Hai mai pensato a questa distinzione? • Hai mai provato a sfidare te stesso per migliorarti?

<p>Esistono due tipi di competizione: quella interiore, che spinge il singolo a dare sempre il meglio di sé e quella esteriore, ovvero la dimensione comparativa con l'altro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In quali occasioni? Aiutati con degli esempi • Che sensazioni hai provato mentre hai raggiunto/non hai raggiunto il tuo obiettivo?
<p>Cooperazione e competizione:</p> <p>Il valore aggiunto che offrono gli sport di squadra è sicuramente la possibilità di poter contare sempre sul supporto dei componenti del gruppo per raggiungere gli obiettivi personali e del team</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cosa ne pensi della mia affermazione? • È un'esperienza che hai provato con il tuo gruppo di compagne? Aiutati con un esempio • La relazione con le tue compagne ti ha mai aiutato sviluppare una competizione interiore?

Come si può ben notare, le domande seguono al falsa riga delle tracce utilizzate per gli allenatori e per gli insegnanti. Anche in questo caso si parte da una domanda più aperta per poi addentrarsi nei dettagli.

Intervista ai bambini della Scuola Primaria (classe V): Focus Group

Per intervistare i bambini della Scuola Primaria ho deciso di condurre dei gruppi di discussione, ciascun gruppo formato da 5/6 bambini. Ho optato per tale strumento di indagine, alla luce delle riflessioni mosse dall'insegnante rispetto il contesto di lavoro. Infatti, il piccolo gruppo permette di esplorare comunque in modo approfondito le opinioni dei bambini, in particolar modo mi ha dato la possibilità di concentrarmi sulle dinamiche del collettivo, piuttosto che del singolo. Inoltre, conoscendo poco il contesto, è stato sicuramente un metodo capace di contenere la possibile emotività dei soggetti, posti di fronte ad un intervistatore pressoché estraneo.

La prima applicazione del Focus Group fu nel 1941 da parte di Merton, da allora sono state definite le sue caratteristiche (Merton, 1987):

- I partecipanti ai focus hanno assistito ad uno stesso evento o ad un evento con caratteristiche simili;

- Gli elementi significativi dell'evento sono stati precedentemente studiati in modo tale che il ricercatore possa realizzare il Focus Group al fine di sottoporre a controllo empirico le ipotesi di ricerca;
- Il Focus Group viene condotto sulla base di una scaletta di domande, stabilite precedentemente, su cui il moderatore del focus dirige l'attenzione dei partecipanti.

ARGOMENTO	DOMANDE
<p>La competizione:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dico “competizione” cosa ti viene in mente? • In quali occasioni ti capita di sentirti in competizione con un tuo compagno/amico? • Cosa pensi in quei momenti? • Come ti comporti in quei momenti (azioni)? • Quali sono le tue idee al riguardo?
<p>Competizione con sé e l'altro:</p> <p>Esistono due tipi di competizione: quella interiore, che spinge il singolo a dare sempre il meglio di sé e quella esteriore, ovvero la dimensione comparativa con l'altro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hai mai pensato a questa distinzione? • Hai mai provato a sfidare te stesso per migliorarti? • In quali occasioni? Aiutati con degli esempi • Che sensazioni hai provato mentre hai raggiunto/non hai raggiunto il tuo obiettivo?
<p>La cooperazione:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dico “cooperazione” cosa ti viene in mente?

<p>La cooperazione è un tema molto importante dal punto di vista educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In quali occasioni ti è capitato di collaborare con un tuo compagno/amico? • A scuola usate questo tipo di relazione? • Cosa pensi in quei momenti? • Come ti comporti? • Quali sono le tue idee al riguardo?
<p>Lo sport: Cooperazione e competizione:</p> <p>Lo sport è un esempio di cooperazione e competizione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivi dei momenti in cui hai cooperato con i tuoi compagni ed allo stesso tempo eri in competizione con loro e con gli avversari • Quali strategie sportive possono tornarci utili a scuola?

Alcuni accorgimenti, tratti dalla teoria, che sono stati utili nella conduzione delle diverse interviste, in particolare il porre le domande una alla volta e formulare domande brevi utilizzando termini chiari e di significato univoco. Inoltre, ho ritenuto di fondamentale importanza l'accorgimento di porre le diverse domande in modo affermativo, non utilizzando mai termini moralistici o valutativi, così da non fornire a priori valutazioni personali.

Ciascuna traccia di domande è stata utilizzata come modello di partenza per i diversi colloqui. Nel corso di ogni intervista, però, le diverse conversazioni hanno preso un indirizzo sempre differente. Essendo appunto un'intervista semi strutturata, ogni soggetto, a seconda delle proprie affinità, ha naturalmente approfondito un determinato aspetto: chi si è soffermato principalmente sulla competitività, chi sulla competizione interiore, chi ancora sulla cooperazione. Anche questa scelta è un indicatore implicito di ciò che i singoli soggetti pensano e provano rispetto alle tematiche affrontate.

3.8 La modalità di svolgimento delle interviste

«L'intervista non direttiva mette al centro dell'interazione la persona dell'intervistato, che deve essere accettata completamente dall'intervistatore nella sua irripetibile unicità e originalità. Proprio per il carattere di unicità attribuito alla persona, l'intervista è centrata sul suo modo unico e originale di considerare il tema oggetto di intervista. Affinché questo modo unico e originale di vivere l'oggetto dell'intervista da parte dell'intervistato possa pienamente esprimersi, l'intervistatore, dopo aver suggerito il tema, dovrà al limite tacere il più possibile, lasciando all'intervistato la possibilità di affrontare l'argomento dall'angolazione da lui preferito» (Mantovani 2012:64).

Nella conduzione dell'intervista, infatti, ho tenuto sempre in mente le aree tematiche del mio discorso e le domande da porre all'interlocutore. Nonostante ciò, l'intervistato, generalmente, ha scelto in piena libertà di approfondire o meno determinati ambiti, rispetto sempre ai propri interessi. Nel momento in cui la discussione si è discostata particolarmente dalla tematica, ho cercato di utilizzare dei rilanci di parole o frasi espresse dall'interlocutore per indirizzare la sua attenzione. Questa modalità d'espressione, oltre a porre l'attenzione sull'argomento principale di discussione, dimostra interesse verso il pensiero del parlante, oltre a sottolineare che le sue scelte e i suoi sentimenti sono genuinamente rispettati.

Come visto in precedenza, la domanda iniziale è sempre abbastanza ampia da permettere all'intervistato di scegliere come partire, ma allo stesso tempo non così generica da lasciarlo senza appigli.

Inoltre, durante la conduzione del discorso ho posto particolare attenzione al linguaggio non verbale del mio corpo, orientando consapevolmente il discorso attraverso cenni del capo, sorrisi, sottolineando frasi o parole espresse dall'interlocutore e mettendo in risalto elementi di dissonanza.

Capitolo quarto

L'analisi dei dati

1. La metodologia di analisi

Il lavoro dell'intervistatore non è limitato solo alla strutturazione delle domande ed al momento dell'intervista stesso, ma, una volta che i dati sono stati raccolti, ha inizio il momento di analisi, che varia a seconda del tipo di intervista utilizzata. Generalmente la metodologia di analisi è decisa contestualmente alla stesura delle domande, in particolare questo avviene per le interviste strutturate. Per quanto riguarda quelle libere, invece, l'analisi varia a seconda delle informazioni che si è deciso di ricercare, ma anche sulla base di ciò che si è effettivamente ottenuto.

1.1 Dalla raccolta dati alla divisione in unità di senso

Personalmente, dopo aver rilevato i dati attraverso le registrazioni, ho trascritto le interviste, dividendole per categoria, allegando in file diversi i dati emersi da insegnanti, allenatori, atlete e bambini. Da quel momento in poi è iniziato il momento di analisi.

Avendo condotto un'intervista semi-strutturata, dunque vincolata a delle domande prefissate, ma allo stesso tempo libera di prendere approfondimenti personalizzati, ho pensato ad un criterio di analisi molto generale, capace di adattarsi anche a possibili temi non previsti dalla traccia iniziale. In particolare, ho pensato di considerare le trascrizioni nel loro insieme, scomponendole per comodità in unità di senso. Quest'ultime, in prima istanza, sono state associate ai diversi temi trattati; ad esempio, per quanto riguarda gli insegnanti, le unità di senso individuate sono state: la competizione, la cooperazione e l'equilibrio tra cooperazione e competizione. Mentre, per quanto riguarda l'analisi delle interviste degli allenatori, la suddivisione è stata la seguente: il ruolo dell'allenatore e la competizione. Sicuramente la costruzione di una traccia mediante tabella, con esplicitati i diversi argomenti, mi ha aiutato sia nella conduzione verbale, ma anche nell'analisi seguente, poiché il più delle volte le unità di senso sono state corrispondenti agli argomenti esplicitati in tabella.

In seguito, dopo aver diviso la trascrizione per tematiche, è stato interessante prendere in analisi ciò che è emerso spontaneamente dagli intervistati e molte volte è capitato che le unità di senso si siano ripresentate senza esplicita sollecitazione. In altri

casi, invece, i soggetti hanno mosso riflessioni spontanee rispetto argomenti coerenti, ma non trattati esplicitamente dalle domande: ad esempio, alcune insegnanti hanno parlato della valutazione in riferimento all'unità di senso competizione; alcune di loro hanno anche affrontato le tematiche della meta-riflessione e dell'autovalutazione, in riferimento alle unità di senso della cooperazione e della competizione. Queste trattazioni, essendo sempre coerenti con le unità di senso esplicitate, le ho considerate come loro sotto-tematica ed approfondite in relazione ad esse.

Queste analisi di tipo quantitativo costituiscono un gruppo di osservazioni oggettive e descrittive inoppugnabili, poiché il procedimento è chiaro e ripetibile da chiunque.

Mentre, le analisi illustrate in seguito hanno un taglio sicuramente più qualitativo, in quanto si basano principalmente sull'interpretazione di ciò che è stato osservato in itinere o di ciò che si è percepito attraverso l'ascolto. A tal proposito, attraverso l'uso del registratore sono riuscita a porre attenzione verso il tono di voce dell'intervistato, verso le possibili irruenze ed i silenzi: essi sono risultati davvero utili, perché indicatori del pensiero e dei sentimenti dei soggetti. Specialmente è stato interessante muovere interpretazioni a partire dal tono di voce dell'intervistato; devo ammettere che i soggetti coinvolti hanno mostrato interesse e partecipazione verso gli argomenti affrontati, dunque il loro tono di voce è stato sempre coerente ed ha maggiormente affermato ciò che ho osservato e percepito sul campo.

Secondo Mantovani, esistono, inoltre, una serie di indicatori del pensiero e dei sentimenti dell'intervistato costituiti, ad esempio, dagli avverbi, dagli aggettivi o dai pronomi. A tal proposito, è stato interessante poter osservare come nella trattazione di alcune tematiche si è passati da un'espressione soggettiva, dell'"io", ad un'espressione collettiva, del "noi", sintomo sicuramente di un'implicazione da parte degli intervistati. Tale uso si è espresso principalmente quando, con insegnanti ed allenatori si è parlato di strategie per promuovere cooperazione e strategie per educare alla competizione. Probabilmente l'ipotizzare soluzioni utili ad un problema reale ha aiutato i soggetti ad immedesimarsi nella circostanza descritta, proponendo delle soluzioni probabilmente coerenti anche con le esperienze vissute individualmente in classe o in palestra.

Ho utilizzato il metodo di analisi qui descritto per quantificare le impressioni riscontrate dalla lettura e dall'ascolto dell'intervista, cercando di dare ordine e forma ai diversi argomenti. La suddivisione del discorso non è mai stata disgiunta dall'analisi dell'intervista nel suo complesso. L'unità di analisi è quindi diventa il testo, all'interno del quale ho identificato la dinamica del discorso. Ovviamente, essendo interviste semi strutturate, ho rivisto gli elementi emersi alla luce della soggettività dell'intervistato. Questa caratteristica è propria del metodo di analisi qualitativa ed esprime come lo sguardo di ricerca sia legato alle caratteristiche individuali dell'intervistatore: la stessa intervista può dare risultati differenti a seconda di chi l'analizza. Sarebbe quindi buona regola condurre l'analisi in più persone.

1.2 Il confronto tra interviste.

L'analisi tematica è sicuramente un buon modo per paragonare tra loro le singole interviste. Infatti, proprio la definizione di unità di senso permette il confronto dei dati emersi nei diversi contesti. In modo particolare, vorrei sottolineare come la strutturazione di una traccia, già suddivisa per argomenti, mi ha aiutato sia nella definizione di unità di analisi, sia nel confronto tra le risposte emerse nei diversi contesti.

In pratica, ho messo a confronto le unità tematiche emerse da insegnanti ed allenatori e quelle emerse tra bambini ed atlete.

Nel primo caso, la strutturazione della traccia ha influito parecchio sulla possibilità di confronto, infatti ad entrambe i soggetti sono stati posti simili argomenti, proprio in vista di un confronto tra le risposte. Le unità di senso messe a confronto sono state: la competizione, la cooperazione ed il possibile equilibrio tra cooperazione e competizione.

La strutturazione delle domande, per bambini ed atleti, non è stata ideata, in principio, per un confronto, bensì per un'esplorazione generale dei loro pensieri. In seguito, proprio attraverso l'analisi dei dati, sono emerse tematiche simili, utilizzate in seguito per muovere un paragone tra loro. Infatti, in entrambe le conversazioni si è parlato di competizione interiore e di cooperazione, trattazioni messe in seguito a confronto.

2. I risultati

2.1 Insegnanti

Cooperazione e competizione in equilibrio

Dalle interviste con le insegnanti è emerso come l'approccio cooperativo esponga i discenti a diverse prospettive e punti di vista. Gli alunni, attraverso il confronto, sono incentivati a sviluppare livelli superiori di ragionamento ed incoraggiati ad affinare la capacità di senso critico. Inoltre, i compiti basati sulla cooperazione sono un utile strumento, per lo sviluppo di competenze linguistiche ed un miglioramento della comunicazione orale. Le interazioni, favorite dal piccolo gruppo, offrono agli studenti la possibilità di fare pratica attiva e significativa. È spesso osservabile come tra gli studenti, impegnati in attività cooperative, si stringano legami amicali, di fiducia e sostegno reciproco: attraverso l'interazione si crea inevitabilmente un'influenza reciproca e si sviluppa maggiormente lo spirito di squadra.

Questa dimensione risulta essere indispensabile per accogliere un'idea multidimensionale dell'intelligenza, infatti come afferma Gardner, non esiste un unico tipo di intelligenza, ma molte forme di essa. Ragionare in tali termini è fondamentale per far emergere la ricchezza di risorse cognitive presenti in classe e per generare più prospettive e punti di vista. In particolar modo, la valorizzazione del gruppo come contenitore di risorse personali è indicata dalle insegnanti come un presupposto utile allo sviluppo di un clima di classe positivo e sereno: il gruppo diventa luogo di incontro delle risorse individuali e della valorizzazione reciproca. Tale prospettiva permette di concepire l'apprendimento non come trasmissione del sapere istituzionalizzato attuato dall'insegnante, ma come incontro di molte visioni ristrutturata e rielaborata insieme. Emerge così l'idea di cultura basata sul dialogo sulla diversità di opinioni, sull'interrogazione di più prospettive. Per conseguire un'accurata ricognizione delle risorse e delle competenze del gruppo, l'insegnante B. spiega come spesso propone ai suoi alunni di compilare una lista di quello sanno fare: ognuno elenca le proprie competenze, che possono essere messa a disposizione del gruppo. Il gruppo dunque assume una funzione educativa, che dà sostegno alla crescita ed alla formazione del singolo. Vengono proposte anche esperienze più specifiche, come l'aiuto reciproco, il mutuo insegnamento o il tutoring.

Insegnante G: *«Bisogna organizzare la classe in maniera non strutturata. Nel lavoro collettivo, in un gruppo disomogeneo, il bambino più in gamba può avere il compito di gestire il lavoro, ma l'attività sarà la stessa per tutti. Invece, in un gruppo omogeneo, le attività saranno di livello diverso a seconda di chi le dovrà svolgere. Oppure si possono assegnare ai bambini più in gamba compiti più particolari ed elaborati, facendo quindi lo stesso tipo di attività degli altri compagni, ma a livelli diversi».*

Tale approccio tiene in considerazione le conoscenze, abilità e competenze di ciascuno studente ed il gruppo diviene archivio di abilità individuali e risorsa di strategie per ciascuno.

Considerare la classe come un insieme di capacità e competenze eterogenee valorizza l'esperienza dell'imparare insieme e della co-educazione. Questa visione è terreno fertile per l'insorgere di una competizione interiore che vede nell'emulazione dell'altro una possibilità di crescita personale. In generale, però, l'insegnante P. ammette che il tema della competizione è un tema che a scuola si osteggia parecchio, spesso viene considerata solo la competizione esteriore dimenticando la possibilità di guardare a questo concetto con altri occhi.

Sempre P. sostiene che:

Insegnante P: *«Io, nelle mie classi, non ho mai avuto grossi problemi di competitività, nel senso che probabilmente dipende dal modo in cui vengono proposte le cose. Non ho mai proposto niente che metta un bambino in competizione con un altro. Dico sempre che chiunque, anche la maestra, può sbagliare e anche l'errore è importante per imparare e va gestito. L'impostazione di tutte le attività che io propongo è di tipo collaborativo, a partire dalla scrittura e dalla lettura, dove a gruppi i bambini lavorano autonomamente e poi insieme a me sistemano le cose che hanno sbagliato, fino all'utilizzo del computer. Ovviamente, bisogna alternare il lavoro collettivo a quello individuale, in modo che non abbiano difficoltà quando sono da soli. Per esempio, in un lavoro di gruppo, ognuno fa la sua parte. Avere qualcuno che strutturi un'attività di tipo collettivo, soffoca un po' la competitività esagerata, aiuta la collaborazione, ma fa comunque tirare fuori il meglio di sé. Infatti, sanno autovalutarsi: ogni bambino sa dire chi ha lavorato bene e chi no. Poi inevitabilmente, c'è la verifica individuale dove la competizione*

potrebbe emergere a proposito del voto, anche se spesso chiedere il risultato ai compagni è più curiosità che per sentirsi migliori. Comunque, è ovvio che un voto più alto dei compagni potrebbe far accrescere l'autostima, ma grazie a tutto il lavoro di autovalutazione e conoscenza di sé stessi fatto in precedenza, la competitività non è eccessiva.»

Quindi è di fondamentale importanza la promozione di un clima positivo all'intero della classe. A tal proposito è utile favorire motivazione allo stare insieme, collaborazione in vista di obiettivi comuni ed apprezzamento reciproco. Queste condizioni sono la base per l'instaurarsi di un approccio cooperativo, oltre ad essere fondamentali per muovere riflessioni di tipo metacognitivo ed autovalutativo. Conoscere il proprio livello di competenza aiuta allo stesso tempo i bambini a riflettere sulle proprie conoscenze e ed abilità, ricercando strategie di miglioramento, aiutati da compagni ed insegnanti.

2.2 Allenatori

L'allenatore e i suoi ruoli

La figura dell'allenatore gioca un ruolo di grande importanza nelle vicende sportive, sia per quanto riguarda l'effettiva opera che egli può svolgere per perfezionare un atleta a lui affidato e migliorarne il rendimento, sia per la figura di riferimento che inevitabilmente va a ricoprire.

Il suo ruolo ricopre notevoli doti di preparazione e di personalità, la cui importanza non può essere in alcun modo trascurata. Infatti egli, nel suo agire, è al tempo stesso un tecnico, un educatore, un organizzatore ed un leader. Secondo Inghilleri (2013) la molteplicità delle funzioni da lui svolte e la capacità di passare dall'una all'altra, scegliendo con perfetto sincronismo il ruolo più adatto, costituiscono il suo patrimonio professionale più prezioso.

Attraverso le interviste è emerso come gli allenatori siano consapevoli del loro ruolo di educatori. Infatti attraverso le correzioni, i suggerimenti essi non solo favoriscono l'arricchimento dell'"intelligenza senso-motoria" dell'allievo, ma ne influenzano l'intera personalità, promuovendo sempre maggiori livelli di integrazione e maturazione identitaria.

Allenatore D. *«Per le categorie di giovani, l'allenatore è anche e soprattutto un educatore, in quanto deve essere un esempio da seguire. È necessario anche che trasmetta i principi che fanno parte dell'ambito sportivo: spirito di squadra, costanza, rispetto degli impegni».*

Le norme, i valori ed i contenuti etici dello sport sono trasmessi proprio dall'allenatore. Secondo l'allenatrice E. la diffusione dello sport, l'esigenza di rapporti umani significativi e il bisogno di modelli validi da parte dei giovani concorrono ad un sempre maggior coinvolgimento dell'allenatore nel ruolo di educatore.

Intervistatore: *«Quali sono i punti chiave della tua attività di allenatore?»*

Allenatore E: *«Con le giovani, il punto su cui insisto maggiormente è il rispetto per le compagne e per gli allenatori perché racchiude tutti i valori di cui parlavo prima. Infatti, non rispettando gli impegni o non mantenendo alta l'attenzione, chi ci rimette sono le compagne e in parte anche l'allenatore, il quale dovrà modificare gli allenamenti all'ultimo momento, se, per esempio, non è stato avvisato prima dell'assenza. Poi all'interno della squadra spetta anche alla persona che ricopre il ruolo di capitano a fare da esempio».*

È emerso inoltre che l'allenatore è anche un organizzatore ed animatore, ovvero attraverso la sua azione è chiamato a promuovere partecipazione sportiva, a organizzare la vita dei propri atleti e a riconoscere e coordinare le loro intenzioni emotive e sociali.

Allenatore C: *«L'educazione parte innanzitutto dal rispetto delle regole: la puntualità, le regole di gioco, quelle personali come tenere i capelli legati durante l'allenamento, rispettare gli orari, avere un abbigliamento adeguato, avvisare se non si può andare ad allenarsi, il rispetto delle compagne, delle loro abilità e non abilità.»*

La competizione interiore

Dall'intervista con l'allenatore D è emerso immediatamente come nello sport siano presenti due tipi di competizioni: quella contro l'avversario e quella con sé stessi. Quella contro l'avversario è importante perché ovviamente nessuno gioca per perdere, l'obiettivo dunque è la vittoria. Invece, l'obiettivo della competizione con sé stessi è

quello di cercare sempre di migliorarsi attraverso un'autovalutazione dei propri limiti ed un'osservazione ed emulazione di chi è più competente. La sfida più difficile, da allenatore, è riuscire a far emergere questo aspetto anche nelle persone in cui la competizione interiore è poco presente.

Intervistatore: *«Cosa pensi se dico competizione?»*

Allenatore E: *«È necessaria. È l'obiettivo, il motivo per cui un atleta va ad allenarsi. È il motore di tutto: un atleta si allena per competere, sempre, anche nell'allenamento stesso e nel singolo esercizio. In realtà dovrebbe essere una motivazione personale: l'obiettivo è la competizione con sé stessi. Questa spinta al continuo miglioramento c forma le atlete anche a livello caratteriale. Chi sceglie di fare sport in ogni caso sceglie di competere. Ogni competizione evoca la gara che è la vera competizione. E per gara intendo anche gara con sé».*

3. Insegnanti ed allenatori: differenze e continuità

Intervistando insegnanti ed allenatori, sono emerse continuità e differenze rispetto le unità di senso (cooperazione, competizione e cooperazione e competizione) e le rispettive sotto-tematiche.

3.1 La cooperazione: gruppo o squadra?

Sembrerebbero tutti concordi che, per l'ottima riuscita di un'attività, sia essa scolastica o sportiva, è necessario avere degli obiettivi ben chiari da raggiungere, che siano essi personali o di gruppo, e che questi vengano esplicitati e ben compresi da ciascuno.

Nell'interessante confronto con l'allenatore C, invece, è sorta una particolare differenza tra squadra sportiva e gruppo classe, da tener presente ogni qual volta si parla di obiettivi. Secondo il tecnico, infatti, *«Una squadra sportiva condivide un obiettivo comune che non per forza passa dall'obiettivo individuale, anche se l'obiettivo individuale comunque rimane importante, ma non è fondamentale. Mentre in una classe, gli obiettivi sono assolutamente individuali. In un secondo momento si trasferiscono al grande gruppo, ma di natura sono obiettivi individuali. Mentre in una squadra è fondamentale unicamente l'obiettivo della squadra stessa a discapito, a volte, del*

rendimento del singolo». Questa considerazione mi ha permesso di muovere riflessioni rispetto alla differenza semantica dei termini “gruppo” e “squadra”. Secondo il tecnico Nazionale Julio Velasco, promotore di diverse riflessioni sul tema, tra i due aggregati esistono specifiche differenze: il gruppo è specificato come un insieme di persone che lavorano insieme senza per forza avere un obiettivo comune, la squadra, invece, è un sistema molto più complesso. La squadra è un aggregato di persone con competenze differenti, che condividono lo stesso obiettivo, ma operano attraverso ruoli specifici. Il lavoro di integrazione aspetta al coach, guida e leader indiscusso della squadra, che ha come obiettivo la responsabilità di migliorare le competenze di ogni singolo atleta ed orientare gli sforzi di tutti verso un’unica direzione.

A parer mio, tali osservazioni, mostrano la presenza di profonde affinità fra il lavoro in palestra e il lavoro cooperativo a scuola.

La differenza sostanziale, però, consiste nell’idea che la squadra è per natura un’unica entità, dove l’obiettivo del gruppo prevale sugli obiettivi individuali: si vince insieme, si perde insieme, ci si muove insieme, si gioisce insieme e si soffre insieme. Il gruppo classe non è una squadra, anche se l’obiettivo comune è l’apprendimento, attraverso anche metodologie vicine al comportamento di una squadra, ciascun bambino è sempre considerato nella sua individualità ed avrà sempre un obiettivo individuale da perseguire.

A seguito di questa analisi, ho constatato come l’attenzione all’individualità in ambito scolastico sia un valore formativo applicabile maggiormente in palestra. Talvolta, erroneamente, l’insegnante, come l’allenatore, progetta e programma le attività, focalizzandosi principalmente sulla “media” competenza dei suoi discenti. Questo atteggiamento penalizza, non solo il singolo, ma anche il risultato collettivo. Resta comunque vero l’approccio sostanzialmente diverso nei confronti dell’obiettivo comune.

3.2 La competizione

Parrebbe che, soprattutto in ambito scolastico, una buona cooperazione tra soggetti funga da contenitore emotivo rispetto alle normali dinamiche competitive che vengano a crearsi in classe. Infatti, la maggior parte delle insegnanti intervistate, sostengono come «*La competizione sia una relazione che a scuola si osteggia*

parecchio». Spesso, al suo manifestarsi, il docente tende ad attuare strategie affinché diminuisca la possibilità che essa si ripresenti: si proibiscono giochi competitivi, come se fosse possibile poter giocare senza competere, oppure davanti a situazioni di competizione esageratamente esasperata, attua un intervento fine a sé stesso.

Secondo l'insegnante P¹, la competizione delle volte risulta essere molto presente, anche nel gioco spontaneo, e quindi spetta alla maestra strutturare l'attività, in modo da contenerne gli aspetti eccessivi. La docente, dunque, propone qualcosa di diverso rispetto la negazione o l'intervento riferito al momento manifesto: propone momenti di discussione, durante i quali i bambini possono esprimere i loro sentimenti riferiti alla competitività. Attraverso queste riflessioni è possibile concordare e strutturare delle regole per il vivere comunitario, garantendo così la gestione dei momenti di gioco libero.

La valutazione

Un aspetto attraverso il quale la competizione tra alunni risulta essere maggiormente evidente è il momento della valutazione, quando i singoli si confrontano con i propri obiettivi e li raggiungono con efficacia differente. Sicuramente, è un momento che l'insegnante deve progettare accuratamente, soprattutto i primi anni di scuola, poiché attraverso il giudizio il docente esprime pensieri ed opinioni sul processo di apprendimento dell'alunno.

L'insegnante B afferma che, nei primi anni di scuola, assume maggior importanza l'osservazione dell'impegno scolastico, piuttosto che la valutazione delle conoscenze (infatti, proprio nei primi anni, è solita attribuire voti che vanno dall'8 al 10). I bambini hanno tempi diversi e questi vanno rispettati, sia dal punto di vista progettuale che valutativo. Ad esempio, non è corretto attribuire un voto basso ad un alunno che, in prima primaria, non ha ancora imparato a leggere e scrivere bene come i compagni. L'attenzione ai diversi tempi di apprendimento rappresenta una questione condivisa puntualmente nei colloqui con le famiglie le quali, spesse volte, non comprendono come il figlio non abbia raggiunto uno standard idealmente prefissato, generalmente puntando il dito sulla professionalità delle insegnanti, oppure non considerano corretto il metro di valutazione omologante adottato. Quando, invece, i bambini arrivano in terza e quarta primaria, la

¹ Tutti i nomi presenti sono fittizi. Nel rispetto della norma per la privacy emanata con il Decreto legislativo 30 giugno 2003, n.196

questione del volto risulta essere maggiormente delicata, poiché, adottando un metro valutativo più variegato, è facile che gli alunni siano portati a confrontarsi tra di loro. Subentrano naturalmente così dinamiche come: l'osservanza del più o meno bravo della classe, classificazioni interne in base al voto e l'instaurarsi di un difficile rapporto con i propri limiti.

P, d'altro canto, sostiene invece che *«Inevitabilmente c'è la verifica individuale dove la competizione potrebbe emergere a proposito del voto, anche se spesso chiedere il risultato ai compagni è più curiosità che per sentirsi migliori. Comunque, è ovvio che un voto più alto dei compagni potrebbe far accrescere l'autostima, ma grazie a tutto il lavoro di autovalutazione e conoscenza di sé stessi fatto in precedenza, la competitività non è eccessiva»*. Dunque, presenta una prospettiva diversa, non di "invidia" verso il compagno più competente in quella disciplina, ma di autostima rispetto alle proprie capacità. Inoltre, sottolinea come l'autovalutazione sia una strategia fondamentale per contenere la competizione, poiché sposta il focus d'indagine dagli altri a sé. Chiedersi come ci si è sentiti emotivamente di fronte ad un compito in classe, riflettere sulle proprie emozioni e conoscenze, provare a darsi consigli utili e obiettivi per migliorarsi nel prossimo test, è fondamentale per vivere nel giusto modo il momento del giudizio. Se il livello di cooperazione nel gruppo classe lo consente, è possibile proporre strategie di correzione, attraverso le quali i bambini oltre ad autovalutarsi, imparano ad accettare i consigli dei compagni, assumendo il loro pensiero come costruttivo e di valore.

Anche l'ambiente sportivo, per sua disposizione, pone gli atleti di fronte ad una valutazione continua di sé rispetto al gruppo e di sé rispetto alle proprie abilità. Il momento di confronto rispetto al gruppo prende maggiormente forma nel momento della gara, in cui la squadra è chiamata a sfidarsi, confrontandosi con l'avversario. Nel campo di gioco, ciascun atleta, dovrà dimostrare, come collettivo (differenza rispetto all'ambito scolastico) di esibire le proprie qualità vincenti, al fine di esser valutato migliore rispetto all'avversario. Come ben sappiamo, però, non tutti i giocatori possono fisicamente partecipare alla gara, il coach dovrà fare una scelta, le cui conseguenze influenzeranno alcune dinamiche presenti nel gruppo.

Come affermato da tutti gli allenatori intervistati, l'allenatore è in primo luogo un educatore ed è necessario che, nel suo agire, trasmetta ai suoi atleti i valori che incarna lo

sport, come il rispetto delle regole, degli impegni e dei compagni; insomma, il «*ruolo di allenatore si avvicina di più a quello di una guida.*», come afferma Davide. E nel suo essere leader indiscusso del gruppo, come affermato nel secondo capitolo di questo elaborato, ha il compito di spiegare a ciascun atleta il ruolo che essi assumono in quel preciso momento della stagione sportiva, facendo intendere a tutti, genitori compresi, che lo sviluppo fisico e tecnico dei bambini è variabile nel tempo. I ruoli assunti in un determinato momento dell'annata, possono modificarsi velocemente e gradualmente, rispetto, soprattutto, all'impegno e alla costanza nel lavoro. In poche parole, spesso capita che un allenatore sia chiamato a scegliere solo parte del gruppo per disputare una gara, questa scelta è dettata sicuramente dalla diversità di competenze acquisite dagli atleti in quel preciso momento. Tali competenze sono mutabili, di conseguenza le scelte future; è fondamentale che l'allenatore, chiarificando i ruoli di ciascuno, sviluppi senso di autostima in ciascun atleta, facendo sì che essi focalizzino la loro attenzione principalmente sui loro punti di forza e che imparino a condividere ed a sfidare i propri limiti.

Il rapporto con "il limite"

Rapportarsi con i propri limiti non è un'impresa semplice, il rendersi conto che nel rapporto con una conoscenza, ad esempio, si è deficitari, è un'esperienza che pone l'individuo di fronte alle sue fragilità e, allo stesso tempo, di fronte alle sue attuali possibilità d'azione.

Ciò che un educatore, sia esso insegnante o allenatore, può fare, per far sì che un bambino viva serenamente il proprio rapporto con il limite, è sicuramente sviluppare in lui il senso di autoefficacia. L'autoefficacia è la percezione che ciascuno ha delle proprie capacità nello svolgere un compito; il conoscere le proprie capacità permette ai bambini di poter lavorare su ciò che è, in quel momento, ancora fuori dalla loro portata, non scoraggiandosi davanti all'insuccesso, perché consapevoli che si tratta di una situazione momentanea. Il focus, dunque, non ricade più sul limite, ma sulla possibilità di superarlo, o meglio sul costruire delle strategie utili per superarlo.

Come sostiene la maestra P, è importante che i bambini sappiano che «*chiunque, anche la maestra, può sbagliare e che l'errore è importante per imparare*» e per crescere. Lo stesso avviene nell'ambiente sportivo, il limite non deve mai essere vissuto come

forma di stress, bensì come modo per conoscere meglio sé ed allo stesso tempo come stimolo per il continuo miglioramento. È naturale che all'interno di un gruppo ciascuno possiede grado di abilità differente, sta all'allenatore promuovere l'idea che avere qualità diverse è una forma di ricchezza collettiva. Anzi proprio la diversità è fonte di miglioramento individuale: il limite induce l'individuo al miglioramento, i diversi livelli di abilità sostengono il processo di miglioramento.

3.3 La competizione interiore

La competizione interiore è la spinta che induce un individuo a migliorarsi continuamente, ponendosi costanti obiettivi di perfezionamento tecnico e personale. Mario Polito, nel volume *“Attivare le risorse del gruppo classe”* (2000) afferma che: *«La gara intrapresa con l'altro per misurare le proprie forze e risorse può essere positiva quando è un'esplorazione delle proprie possibilità e un desiderio di oltrepassare i propri limiti per migliorare. Quintiliano parlava di emulazione, che vuol dire tentare di uguagliare o di superare qualcuno in cose nobili o meritevoli; raggiungere qualcuno nelle cose degne di lode; gareggiare con l'altro per migliorare le proprie prestazioni, prendendo a modello chi è più bravo di noi».*

Il lavoro dell'insegnante, come affermano gli intervistati, è completamente incentrato nel ricercare modalità efficaci attraverso le quali gli studenti possano migliorare il proprio rendimento e la propria persona; far sì che i discenti sviluppino una sana competizione interiore è un obiettivo che molte di loro si pongono.

L'insegnante P: *«I bambini all'inizio della loro carriera scolastica vengono posti di fronte a delle difficoltà, perché imparare è difficile e implica sempre superare degli ostacoli. Io tendo a promuovere la collaborazione fra pari, anche per accrescere la competizione interiore. Attraverso l'osservazione di un compagno, per esempio durante un'interrogazione, ciascun bambino ha modo di confrontare il proprio metodo di studio con quello dell'amico, prendendone spunto e dunque mettendosi in discussione per migliorare».* Quindi, attraverso uno sguardo attento ed “emulatore” è possibile considerare l'altro come fonte d'apprendimento. E ancora: *«Guardare l'altro come esempio, può incentivare la competizione interiore e aiuta a conoscersi e a comprendere i propri limiti. Può anche motivare il raggiungimento di qualche traguardo. Ultimamente tra i bambini è sempre più frequente la frase “non ci riesco” perché durante il corso*

della loro vita incontrano sempre meno sfide ed ostacoli da superare. La scuola deve trovare delle difficoltà adatte agli alunni e lasciare che i bambini possano sbagliare da soli. La competizione interiore è importante: è da dove parte la motivazione per superare un problema».

Anche nell'ambiente sportivo, l'educazione alla competizione interiore è una sfida aperta. Alcuni tecnici sostengono che questo tipo di relazione sia una spinta innata, difficilmente allenabile; altri invece sostengono che sia un aspetto di primaria importanza nella formazione di un atleta e che sia assolutamente allenabile, o meglio influenzabile.

Ciascun tecnico ha espresso il proprio parere, c'è chi, come D, trova una sfida davvero complicata il riuscire a fare emergere questo aspetto negli atleti in cui la competizione interiore risulta essere un qualcosa di estraneo al proprio essere. La sua strategia, perciò, consiste nel far *«leva sulla competizione esteriore»*. Infatti, sostiene che, attraverso sfide individuali o di gruppo, sia possibile indurre l'atleta a confrontarsi con il compagno più prestante e di conseguenza sia così influenzato a ripensare alla propria prestazione, ricercando l'attenzione giusta per migliorarsi.

E, invece, sostiene che il dialogo con gli atleti e la motivazione siano la chiave di volta per incentivare la competizione interiore: *«La questione deve essere molto motivazionale: la motivazione deve venire dall'interno di sé stessi, non da un ipotetico premio. Alle atlete si spiega qual è l'obiettivo e che per arrivarci devono allenarsi in un certo modo. Bisogna costantemente dialogare con le atlete e spiegare cosa si sta facendo e perché»*. Dunque, per E è necessario che gli atleti sappiano cosa stanno facendo, ma soprattutto come devono svolgere il gesto tecnico, motivando verbalmente la loro costanza nel ricercare un costante miglioramento.

C (tecnico di volley), nelle sue affermazioni, mette a confronto la competizione interiore presente nell'ambiente sportivo con quella presente in ambito scolastico. A tal proposito afferma che: *«La competizione interiore è un aspetto positivo, che fornisce degli stimoli individuali. In ambito sportivo, la competizione interiore è molto importante, ma è sempre riferita al fine e all'obiettivo della squadra; mentre in una classe è riferita unicamente all'obiettivo dei singoli. Quindi, all'interno di una squadra la competizione interiore si esprime attraverso la volontà del giocatore di migliorare sé stesso per giocare la gara, rispetto sempre e comunque al fine principale, ovvero che la squadra vinca, non*

che il singolo “vinca”». Continua ribadendo: «La differenza la fa “per chi” si mette a disposizione l’obiettivo della competizione personale: se lo si mette a disposizione unicamente per sé stesso o lo si mette a disposizione per un organico, per un collettivo, per una squadra. Lo sport di squadra è tale perché un giocatore può essere anche il migliore di tutti, ma può non esser sufficiente per vincere una gara».

Dunque, indipendentemente dal fine individuale o collettivo della competizione interiore, possiamo riconoscerle un valore fondamentale nella pratica educativa e sportiva, soprattutto quando esprime il bisogno di migliorarsi o manifesta il desiderio di sviluppare le capacità del singolo.

3.4 Educare alla competizione; alcune strategie

Le insegnanti hanno provato ad ipotizzare diverse strategie per educare alla competizione. Come citato in precedenza, la soluzione per alcune di loro è sicuramente strutturare un intervento, capace di far riflettere, piuttosto che ignorare l’instaurarsi di questo tipo di relazione.

L’esperienza lavorativa di P, l’ha portata a constatare che *«negli ultimi anni la competitività sembra essersi un po' sedata, in quanto i bambini riescono a darsi delle regole. Questo è grazie all'educazione che noi insegnanti cerchiamo di dargli sin da piccoli, insegnandogli le regole del vivere comune. Per esempio, nel momento che precede il gioco, insegniamo a scegliere un bambino per volta a squadra, anche confrontandosi con gli altri compagni. Nel momento del gioco libero [...] in genere i bambini tendono a non scegliere un arbitro. Si gestiscono da soli e sono molto bravi a rispettare le regole e gli altri. Questo atteggiamento parte dal lavoro collaborativo che si imposta in classe sin dal primo anno».* Questa affermazione mostra come l’apprendimento cooperativo sia il primo obiettivo che un insegnante deve porsi quando lavora con un nuovo gruppo. Un buon livello di cooperazione induce i bambini ad avere prospettive differenti rispetto a quella individuale. Inoltre, una buona capacità di cooperare, funge da contenitore emotivo nel momento in cui si entra naturalmente in competizione con i compagni; l’atto di scegliere consensualmente un arbitro, come mediatore di un gioco competitivo, mostra la maturità dei bambini nell’affidarsi ad un

loro coetaneo per la gestione di dinamiche delicate, oltre alla loro, probabilmente già consolidata, predisposizione al riconoscimento e rispetto delle regole.

Secondo B, un'altra strategia per contenere l'eccessiva competizione è proporre attività di tutoring tra pari, dove i bambini più bravi fungono da tutor, mentre i meno esperti da tutee. Attraverso questa relazione, i due soggetti apprendono reciprocamente: il primo metterà in atto diverse strategie per migliorare le sue capacità espressive, così da farsi comprendere efficacemente dal compagno, mentre il secondo riceverà aiuto da un coetaneo, capace di fornirgli spiegazioni più vicine alle sue modalità espressive.

La difficoltà, secondo B, sta nel selezionare le coppie. È fondamentale che i bambini siano disposti a lavorare bene insieme, quindi ad accettare consigli da un compagno più esperto. A tal fine è necessario, soprattutto durante le prime sperimentazioni, associare alunni che provino simpatia l'un l'altro, per poi, nel tempo, estendere questa pratica il più possibile.

Anche in questo caso è fondamentale lavorare sul concetto di autovalutazione ed autostima: i bambini che mostrano minor conoscenze in alcuni ambiti, saranno sicuramente "esperti" in altri. Questa considerazione deriva da una riflessione profonda sulla *Teoria delle intelligenze multiple* di Howard Gardner, che nel 1983, attraverso i suoi studi, definì l'intelligenza, non come una capacità monolitica, bensì come diverse forme di rappresentazioni ognuna indipendente dall'altra (rispettivamente: intelligenza linguistica, logico-matematica, musicale, visuo-spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, naturalistica ed esistenziale). Questa permette una valutazione multidimensionale dell'intelligenza.

Questa visione, prettamente pedagogica, la trovo estremamente applicabile anche in ambito sportivo. Un tecnico deve avere sempre estrema fiducia in ciascuna delle sue giocatrici; deve saper calibrare l'allenamento a seconda dei livelli di competenza presenti in squadra, proponendo attività di tutoring, dove il giocatore meno pronto migliora allenandosi con il più esperto, oppure attività di potenziamento o di recupero in piccoli gruppi. Pensare alla propria squadra come un insieme di individui, indispensabili gli uni dagli altri per migliorarsi vicendevolmente, attraverso le differenze tecniche, significa trasformare un apparente limite in ricchezza condivisa. Questo pensiero è emerso principalmente nell'intervista con l'allenatrice E, la quale sostiene che l'allenatore deve

pensare alla propria squadra come collettivo, nonostante inevitabilmente al suo interno ci siano livelli di competenze differenti. Anzi, proprio questa diversità è ciò che dovrebbe stimolare un tecnico: la possibilità di sfruttare tali situazioni rende le proposte più ricche e varie, oltre ad implicitamente educare i bambini al rispetto ed all'accettazione del prossimo.

3.5 Cooperazione e competizione

La condivisione chiara ed esplicita degli obiettivi è essenziale quando i bambini sono chiamati a cooperare tra di loro: sia per quanto riguarda gli sport di squadra, dove la cooperazione è obbligata dalle dinamiche di gioco stesse, sia per quanto riguarda l'applicazione di metodologie cooperative in classe.

In entrambe i casi, la cooperazione tra persone è una relazione non innata, ma allenabile al fine di costruire un gruppo affiatato, capace di ascoltare ed avvalorare ogni individualità. Le affinità riscontrate in ambito sportivo e scolastico sono sicuramente l'utilizzo di ruoli specifici, l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo e la responsabilità individuale; elementi descritti in precedenza nel primo capitolo dedicato alla scoperta del Cooperative Learning. Penso sia interessante sottolineare, in questo paragrafo, le difficoltà riscontrate dalle insegnanti nell'applicazione del metodo Cooperativo.

L'ascolto reciproco

L'insegnante B afferma che una delle sfide più grandi, in questo senso, non è tanto far lavorare i bambini insieme, ma «*Ancora più importate e difficile è insegnare loro ad ascoltare*». Ascoltarsi, considerare il pensiero dei propri compagni come altro dal proprio, ma allo stesso tempo di ugual importanza, è un lavoro sicuramente fondamentale da promuovere nelle classi, ma anche nelle palestre. Soltanto il buon ascolto del prossimo può aiutare ciascun bambino a misurarsi con le difficoltà dei compagni e con le proprie, oltre a sviluppare una sempre maggior conoscenza di sé.

I ruoli

P, sostenitrice del Cooperative Learning nella maggior parte delle attività in classe, sostiene l'importanza della gestione dei ruoli nel gruppo: «*Bisogna far capire ai bambini qual è il loro ruolo*». È fondamentale che nei gruppi cooperativi i ruoli corrispondono alle funzioni assegnate a ciascun alunno, dunque a ciò che ciascuno è chiamato a fare. A suo parere è opportuno assegnare questi incarichi gradualmente, soprattutto quando il gruppo classe è ancora acerbo rispetto all'apprendimento cooperativo. È necessario, infatti, che gli studenti siano sempre più consapevoli delle funzioni a loro attribuite, quindi spesso volte è necessario riflettere sulle azioni concrete da svolgere e contemporaneamente verificare che essi siano consapevoli della loro mansione. Anche in palestra ciascun individuo ha un ruolo specifico. Per quanto riguarda il gioco della pallavolo ciascun giocatore ha un ruolo da rispettare nel gioco, ovvero ci sono gli schiacciatori, coloro che si occupano di ricevere la palla servita dalla squadra avversaria e di schiacciare la palla alzata dal palleggiatore, c'è l'alzatore, appunto, che ha il compito di alzare la palla agli attaccanti e c'è il libero colui che gestisce tutta la fase di difesa e ricostruzione del gioco. Oltre i diversi ruoli tecnici, che si specializzano man mano che gli atleti crescono e le loro abilità migliorano e si definiscono, esistono ruoli sociali. Infatti, come in ciascun gruppo, anche nella squadra i singoli atleti assumono ruoli diversi nei confronti dei compagni e ciascun giocatore deve conoscere le funzioni che deve svolgere. Infatti, soprattutto in età giovanile, il ruolo principale è quello del capitano, assunto a turno da tutti i componenti della squadra. Il capitano assume diverse responsabilità, deve far sì che tutti rispettino le regole contrattate ad inizio stagione ed inoltre è il portavoce della squadra per qualsiasi dubbio o problema.

4. Bambini ed atlete a confronto

Nell'analizzare i dati emersi dal Focus Group condotto con i bambini di classe V e le interviste delle pallavoliste di pari età sono emersi delle tematiche congruenti: la cooperazione e la competizione interiore.

4.1 La cooperazione

La sensazione del “noi”, nel gruppo classe, ma anche in una squadra sportiva, non emerge da sola. Spetta agli educatori favorire la costruzione di un gruppo cooperativo, ovvero si tratta di far percepire a ciascun bambino che tutti possono aiutare gli altri nell’apprendimento e nella formazione. Il formatore orientato verso la valorizzazione delle risorse del gruppo interviene per creare un buon clima, riprendendo e amplificando osservazioni, domande e contributi di ciascuno, si colloca in questo modo all’interno di un nuovo profilo professionale, quello di tessitore di relazioni. Proprio questa è stata la metafora che ha trovato concordi i bambini rispetto al tema della cooperazione. Cooperare è un’azione impegnativa vista come l’impegno ad intrecciarsi con gli altri, in una trama di fili orizzontali e verticali. Ognuno deve mettere il proprio filo ed intrecciarsi con quello degli altri.

Intervistatore: *«Cosa vuol dire cooperazione?»*

Bambino D: *«Cooperazione significa lavorare insieme agli altri per raggiungere un obiettivo comune».*

Bambino F: *«Cooperazione significa intrecciarsi con gli altri, aiutarci e sentirsi come se tutti abbiamo bisogno di tutti».*

Bambino G: *«Quando tutti lavorano con uno stesso obiettivo e tutti devono dare il proprio contributo. L’obiettivo si raggiunge solo se ognuno fa la propria parte.»*

Anche in palestra il tema della cooperazione è sentito come fondamentale:

Intervistatore: *«Hai mai provato un'esperienza di cooperazione con il tuo gruppo di compagne?»*

Atleta A: *«Sì, durante l'ultima partita abbiamo perso un set perché si vedeva che ognuno pensava a sé stesso e non alla squadra. Poi l'allenatore ce lo ha fatto notare e, giocando come una squadra, siamo riuscite a vincere la partita.»*

Intervistatore: *«Cosa intendi per “Aver giocato come una squadra”?».*

Atleta A: *«In senso che ognuna di noi ha messo al servizio delle compagne le proprie qualità migliori. Volevamo vincere ed ognuna ha aiutato l'altra. Così ce l'abbiamo fatta».*

Atleta V: *«In uno sport di squadra deve sempre esserci cooperazione perché spesso capita di dover aggiustare gli errori degli altri, senza addossare a questi la colpa.»*

Questa rete di relazioni deve essere coltivata tutti i giorni, perché non è stabile né automatica. Lasciata a sé stessa può indebolirsi e distruggersi

Bambino L: *«È difficile cooperare.»*

Intervistatore: *«Perché è difficile?»*

Bambino F: *«A volte però all'interno dei gruppi succede che ci sono compagni che non si impegnano ed altri che invece fanno tutto loro, come dei capi e poi non si lavora più insieme».*

Bambino N: *«Siamo in un gruppo e ognuno deve dare il suo contributo.»*

L: *«Ognuno deve avere un proprio ruolo. Tutti lavorano ma ognuno ha un compito».*

Per sopperire alle problematiche di dominio o di apatia è necessario che l'insegnante riconosca i ruoli che naturalmente vengono a formarsi nel gruppo. Infatti, in ciascun collettivo emergono ruoli che rappresentano le molteplici funzioni svolte al suo interno e indicano le aspettative e le mansioni che devono essere realizzate per il suo funzionamento complessivo. Considerare i ruoli all'interno di un gruppo permette all'insegnante di elaborare una rappresentazione chiara ed evidente delle funzioni che il gruppo sta attivando in un momento preciso della sua evoluzione. In generale possono esserci gruppo positivi o negativi, organizzati e disorganizzati focalizzati verso un obiettivo o apatici. Ogni tipo di gruppo mette in azione alcune funzioni che lo alimentano ed impone una serie di ruoli da svolgere. Anche all'interno del gruppo cooperativo vengono a formarsi diversi ruoli, il compito dell'insegnante è quello di far sperimentare a ciascun bambino ruoli differenti, rispetto sia ai ruoli sociali che ai ruoli funzionali. Imparare a sperimentare molti ruoli è utile per approfondire le proprie sintonie interiori e

per comprendere, tramite l'empatia, come si sentono gli altri che svolgono un ruolo diverso.

Atleta S: «Il gruppo è una parte fondamentale, e nonostante sia probabile che nascano delle amicizie più strette tra i componenti di una squadra, è importante essere tutte unite. Spesso nelle squadre ci sono dei membri che aiutano i loro compagni, ma anche coloro che si permettono di criticare. A causa di tutto ciò a volte nelle squadre manca la collaborazione e prevale, purtroppo, la competizione individuale.»

Anche nel gruppo sportivo la definizione dei ruoli è fondamentale per sopperire a dinamiche di supremazia o apatia. È emerso dalle interviste come siano forse più importanti i ruoli sociali che quelli funzionali al gioco (schiacciatore, alzatore e libero). Infatti, per le categorie giovanili il ruolo che riveste maggior importanza è il capitano. I colleghi intervistati hanno dichiarato che tale assegnazione viene data agli atleti secondo una turnazione mensile. Il capitano è colui che possiede maggior responsabilità ed ha il compito di osservare che le regole stabilite ad inizio stagione vengano rispettate da tutte; tale ruolo non viene dato rispetto a caratteristiche personali di leadership, ma tutte le atlete devono responsabilizzarsi e provare a sperimentarsi.

Intervistatore: «Il capitano, tu in questo caso, cosa puoi fare per migliorare la relazione cooperativa?»

V: «Cerco di supportare le mie compagne, in modo da non farle demoralizzare, in partita come in allenamento, in modo da migliorare la prestazione dell'intera squadra. Cerco di richiamare sempre la loro attenzione e di dimostrarmi un esempio per loro».

4.2 La competizione interiore

Ho chiesto ai bambini della scuola primaria di associare la parola competizione ad un'immagine. Le figure emerse con maggior frequenza sono state: un campo con due persone che si fronteggiano, una gara di velocità oppure l'immagine di sé davanti ad un pubblico. Chiedendo loro quali sono le sensazioni provocate da queste scene, mi hanno risposto: una forte adrenalina, tensione per la troppa volontà di vincere ed ansia per paura di deludere i compagni.

Queste sensazioni non andrebbero sottovalutate dagli adulti; sapere che un bambino davanti ad un momento di confronto con un pari età si senta in ansia, necessita sicuramente di un intervento strutturato, che consideri prima di tutto il rapporto del soggetto con i propri limiti e la sua autostima. Insieme abbiamo cercato di capire quali sono le azioni possibili per soffrire meno il giudizio del prossimo:

F: *«Conoscere le proprie qualità.»*

E: *«Credere in sé stessi.»*

L: *«Dare il massimo in ogni occasione per essere soddisfatto di ciò che faccio.»*

D: *«Migliorare i punti deboli di ogni persona.»*

I bambini mi hanno parlato anche di competizione interiore:

C. ha affermato che: *«Moralmente, competo con me stesso per migliorarmi»;*

N. invece: *«Io quando faccio una gara mi sfido a fare meglio della volta prima e a volte ci riesco»;*

V: *«Una volta, dopo aver visto un documentario, dovevamo dire cosa ne pensavamo. E la mia sfida da vincere era la timidezza: non sapevo se parlare o no.»*

S: *«Una volta, quando suonavo la chitarra, ero talmente spaventato che non mi ricordavo cosa dovevo fare, ma poi seguendo il mio maestro ci sono riuscito.»*

I bambini competono con sé stessi per migliorarsi, alcuni di loro si sfidano continuamente, osservano i compagni più bravi e cercando di apprendere da loro, altri invece fanno più fatica ed esprimono il bisogno di una guida.

Intervistatore: *«Quindi come definiresti il tuo maestro in questo caso?»*

S: *«Come una guida.»*

Intervistatore: *«La figura di una guida la ritrovate in altri aspetti della vostra vita?»*

R: *«Allenatore di calcio.»*

V: *«La mamma.»*

G: *«La maestra.»*

Intervistatore: *«Perché la maestra è una guida?»*

G: *«Perché ci aiuta a superare le nostre difficoltà.»*

L'insegnante e l'allenatore sono guide per i bambini, hanno il compito di accompagnarli attraverso sentieri per loro inesplorati, fornendo ad essi gli strumenti adeguati a migliorarsi ogni giorno. Le parole espresse dagli alunni sottolineano la grande responsabilità che noi adulti abbiamo nei confronti del loro percorso di crescita, quindi come l'intervento dell'insegnante sia determinante per vivere una competizione interiore sana e produttiva.

Anche le atlete intervistate parlano della competizione interiore come uno stimolo per migliorare sé stesse. Infatti, essendo la squadra un gruppo eterogeneo, sono stimolate ad osservare le qualità delle compagne. Ciascuno è in grado di insegnare qualcosa agli altri attraverso la propria pratica.

A: *«Per esempio l'anno scorso prendevo come riferimento una mia compagna che io ritenevo molto brava, e cercavo di migliorarmi per arrivare al suo livello.»*

Hanno espresso quanto sia difficile inizialmente confrontarsi con i propri limiti, ma con il tempo, ed attraverso la guida dell'allenatore, il raggiungimento di un senso di autoefficacia è stata la chiave di volta per ciascuna di loro. Essere consapevoli di ciò che si è in grado effettivamente di fare è il primo step verso una competizione interiore positiva ed efficace. Competizione interiore significa conoscersi e riconoscere l'altro, attribuire ad esso un'impronta formativa.

A: *«Io credo che debba essere prima di tutto l'allenatore a promuovere la competizione interiore. Lui sa cosa vuol dire demoralizzarsi o non riuscire a fare qualcosa perché ci è già passato. Quindi, capendolo, ci mette a nostro agio e noi abbiamo voglia di metterci in gioco e riprovarci.»*

L'allenatore dunque, figura esperta, ha il compito di mettere nelle giuste condizioni i bambini per far sì che essi possano osservarsi attentamente e deve stimolare ciascuno a riprovare continuamente a sfidare sé.

Conclusioni

Senso ultimo del presente lavoro è delineare una mappatura di strategie e modalità che gli insegnanti possono mettere in atto, al fine di gestire al meglio le dinamiche competitive che possono sorgere in classe. È possibile fare ciò, adottando uno sguardo consapevole delle difficoltà prodotte da tale relazione, ma allo stesso tempo considerando le opportunità che l'equilibrio tra cooperazione e competizione può fornire alla classe ed ai singoli individui. Alla luce del lavoro svolto- lavoro che ha tenuto conto tanto della letteratura sul Cooperative Learning, quanto delle teorie sulla Pedagogia dello Sport- è emerso che, in qualsiasi lavoro cooperativo, sia esso riferito all'ambito scolastico, che a quello sportivo, all'interno di ciascun gruppo è naturale che i suoi membri siano naturalmente portati a confrontarsi l'uno con l'altro. Proprio alla luce di tale dinamica possono formarsi situazioni competitive. A tal proposito, come suggerisce la teoria esposta da Isidori, la competizione deve essere considerata come valore soprattutto quando, rifacendosi al suo significato originario cum-petere, ovvero "ricercare insieme" o "tendere insieme verso una meta", diventa confronto e non scontro. Tra le difficoltà che i bambini tendono a sperimentare nell'ambiente scolastico, occupano un ruolo di primo piano quelle relative al confronto con i propri limiti; situazione che pone gli alunni di fronte alle proprie fragilità. Sia insegnanti che allenatori affrontano questa delicata questione nel loro agire quotidiano, puntando entrambe a sviluppare nei discenti un buon senso di autoefficacia. L'autoefficacia è la percezione che ciascuno ha delle proprie capacità nello svolgere un compito. Conoscendo le proprie possibilità il bambino, guidato dall'insegnante, riuscirà a focalizzarsi principalmente sulla possibilità di superare i propri limiti o meglio sul costruire delle strategie utili per superarli. Il gruppo classe rappresenta il luogo dove è possibile dedicarsi con serenità ad individuare e colmare difficoltà, lacune ed errori. A scuola si può sbagliare e, secondo Polito (2000), ciascun alunno ha il diritto formativo di avere vicino qualcuno che sa capire dove e perché si sbaglia e che abbia la delicatezza di insegnare come si fa ad imparare dagli errori commessi, senza distruggere l'autostima e la dignità. A tal proposito la Pedagogia dello Sport parla di competizione interiore, come spinta che induce a fare sempre meglio e a porsi continuamente obiettivi di perfezionamento tecnico e personale. Anche l'esperienza pallavolistica mostra come la competizione interiore sia un valore, che ciascun allenatore dovrebbe promuovere nel proprio team. In tal senso, anche le teorie riferite all'approccio cooperativo

sembrerebbero disposte a giustificare la presenza di relazioni competitive nel contesto scolastico. Infatti, secondo Polito (2000) è possibile riconoscere un valore alla competizione quando essa esprime il bisogno di migliorarsi, quando manifesta il desiderio di sviluppare le potenzialità di ciascuno e si impegna a trovare soluzioni e vie d'uscita a possibili problemi. Ovviamente, se la competizione diventa mancanza di rispetto, insensibilità e affossamento dell'altro, non è più corretto chiamarla "competizione", bensì aggressione e distruttività; la competizione così intesa è diseducativa, significa abbattere l'altro ed affermarsi a spese dell'altro. Questo genere di visione è negativa sia per il contesto scolastico, ma anche per quello sportivo. La gara intrapresa con l'altro per misurare le proprie forze e le proprie risorse può esser positiva quando è un'esplorazione delle proprie possibilità e un desiderio di oltrepassare i propri limiti per migliorarsi. Polito (2000) ricorda che tale modalità relazionale ci è stata tramandata dalla storia, infatti proprio Quintiliano parlava dell'emulazione come atto degno di rispetto, attraverso il quale l'uomo tentava di uguagliare o superare qualcuno in cose nobili e meritevoli, prendendo a modello chi è più competente. Sempre Polito (2000) afferma che: *«La più difficile forma di competizione è quella con sé stessi. Coloro che possiamo definire persone "eroiche" sanno porsi degli elevati obiettivi di miglioramento e si dedicano coraggiosamente a perseguirli. Sono felici quando superano i propri limiti, le proprie paure, i propri pregiudizi. Non si interessano di superare gli altri, ma di andare oltre sé stessi, di realizzare pienamente le proprie potenzialità. La sfida più dura che ogni persona deve affrontare è l'autorealizzazione, che vuol dire essere responsabili verso la propria crescita e formazione sviluppando tutti i talenti ricevuti in dono per poi condividerli nella comunità in cui si appartiene»*. Il compito dell'insegnante, dunque, è promuovere competizione interiore nei suoi alunni, stimolando ciascuno studente non ad essere il primo, ma ad essere sé stesso, non superando gli altri, ma sviluppando le proprie capacità. Se uno studente vuole emergere ed affermarsi, deve sapere che ci sono molteplici strade da percorrere, non solo quelle negative della violenza, della trasgressione o dell'esibizionismo, ma anche quelle percorribili rispetto ai propri interessi ed alle proprie passioni. La scuola, in quanto sistema educativo, si assume l'impegno di dare le stesse opportunità formative a tutti: deve far sì che ogni persona possa sviluppare il proprio talento per raggiungere la massima autorealizzazione. Il gruppo scolastico sicuramente può determinare tale riuscita individuale. Infatti, attraverso un approccio

basato sulla cooperazione si trasmette agli alunni l'idea che cooperare significa prendersi cura della propria crescita personale e di quella dei compagni, affinché ognuno trovi nel gruppo le risorse necessarie per sviluppare i propri talenti e le proprie intelligenze. L'obiettivo principale dovrà quindi essere la cooperazione e non il risultato di un lavoro cooperativo. La cooperazione può essere coltivata attraverso lo sviluppo di un clima positivo ed accogliente in classe. Si tratta di riconoscere a ciascuno il bisogno di sentirsi accettato, accolto e valorizzato dagli altri. Il gruppo dovrà quindi essere un luogo di gratificazione e di soddisfazione dei bisogni individuali e collettivi. Inoltre, è necessario che i suoi componenti condividano obiettivi comuni, percependosi come persone interdipendenti. All'interno del gruppo è importante definire ruoli chiari e precisi accompagnati da istruzioni per agevolarne lo svolgimento. Le norme sono discusse, chiarite e concordate ed i valori sono accettati dal gruppo come forme di orientamento. È necessario, infine, che ciascun soggetto si senta responsabile verso sé stesso e verso gli altri. Se mancano queste premesse, è difficile proporre un approccio cooperativo e quindi una competizione interiore volta all'autorealizzazione.

Bibliografia

- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento, 2000.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2016.
- Cohen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999.
- Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.
- Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Junior-Spaggiari, Parma, 2017.
- Mantovani S., *Metodologia della ricerca educativa. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, 1998.
- Isidori E., *La pedagogia dello sport*, Carrocci editore, Roma, 2015.
- Togni F., *Competenza personale e competizione sportiva*, Editrice la scuola, Brescia, 2009.
- Bertante N., Fantoni G., *Pallavolo. Beach volley, volley s3*, Giunti Editore, Milano, 2018.
- Saibene, F., Rossi, B., Cortili, G., *Fisiologia e psicologia degli sport*, Zanichelli, Bologna, 1995.
- Spinelli, D., *Psicologia dello sport e del movimento umano*, Zanichelli, Bologna, 2002.
- Cei, A., *Psicologia dello sport*, Il Mulino, Bologna, 1998.

- Ramzaninezhad R., Keshtan, M.H., Shahamat, M.D., Kordshooli, S.S., “The relationship between collective efficacy, group cohesion and team performance in professional volleyball teams”, in *Brazilian Journal of Biomotricity*, Vol. 3, n.1, 2009.

Sitografia

- <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>

Ringraziamenti

Desidero innanzitutto ringraziare la Professoressa Giulia Pastori e la Professoressa Monica Guerra, in qualità rispettivamente di Relatrice e Correlatrice della mia tesi; la loro pazienza e la loro disponibilità sono state di fondamentale importanza per il compimento del mio percorso di tesi. Si sono da subito dimostrate gentili ed attente ad assistermi per qualsiasi dubbio, con puntualità e sensibilità.

Desidero ringraziare specialmente agli insegnanti, allenatori, atleti e bambini che hanno collaborato alla realizzazione di questo elaborato. In primo luogo, ringrazio i bambini della classe V della scuola “G.V. Venini” di Como per essersi confrontati sulle tematiche proposte ed aver mosso riflessioni acute e profonde. Grazie alle mie atlete Valeria, Silvia, Alice e Francesca, per la disponibilità dimostrata e per l’apertura al dialogo. Grazie agli insegnanti Beatrice Bernasconi, Pia Corbani, Eliana Foti, Giuseppina Po e Annarita Livio per la disponibilità al confronto su tematiche delicate in ambito educativo, le nostre reciproche riflessioni hanno arricchito la mia persona. Grazie agli allenatori Elena Corbetta, Davide Cesana e Davide Biffi, per la professionalità e l’interesse dimostrati. In particolare, trovo doveroso citare il contributo di Alberto Moscato, ex selezionatore regionale Lombardia, con il quale ho vinto un indimenticabile primo posto; e di Cristiano Mucciolo, attualmente tecnico in serie B1 Nazionale, il quale mi ha dato la possibilità di apprezzarlo e stimarlo, prima di tutto come persona.

Ringrazio anche Francesca, il mio “angelo”, noi sappiamo.

Ringrazio di cuore i miei compagni di corso. In particolare, vorrei citare Maria Marzorati, amica leale e sincera, unica nel suo genere; Federica Corazza, mia fedele compagna di telefonate notturne, di studio matto e disperato e di riflessioni profonde e costruttive; Elena Colombo, che mi ha fatto scoprire quanto il tempo sia un dono prezioso per conoscersi, apprezzarsi e volersi bene; Ambra Zerbi, che, con il suo essere una persona “tutto d’un pezzo”, ha saputo riequilibrare il mio essere, spesso, fuori dalle righe e Benedetta Fusi, per il sostegno sempre un po’ poetico, come piace a noi.

Ringrazio tutte le mie compagne di tirocinio, le quali mi hanno aiutata, sin da subito, a sentirmi parte di un meraviglioso gruppo: grazie al vicendevole confronto costruttivo con loro, mi sono riscoperta professionalmente sempre più competente.

Un ringraziamento speciale è dedicato ai miei genitori: quello che sono oggi è in gran parte merito loro! Dedico soprattutto a loro questo mio traguardo, perché sono contenta ed orgogliosa di poter donar loro questa gioia!

Grazie, dunque, a mia Madre, la quale riesce a capirmi solo con uno sguardo, che mi ha sostenuto e spronato nei momenti di difficoltà, regalandomi ogni giorno la possibilità considerarla il mio più grande esempio di vita.

Grazie a mio Padre, a tutti i suoi consigli su come affrontare ogni situazione di vita, grazie per avermi trasmesso il senso del dovere, la tenacia e la serietà, che sicuramente mi hanno aiutata a raggiungere molti obiettivi.

Un grazie lo devo anche a mio fratello Riccardo, mia metà. Non mi è sempre stato facile dimostrargli l'immensa stima che provo per lui. Con la sua acuta intelligenza mi ha insegnato più di quanto crede.

Poi, naturalmente, desidero dire grazie a tutta la mia favolosa e splendida famiglia. In particolare ai miei amati nonni, Mariuccia e Mimmo ed Angela e Remo, è grazie anche a voi che oggi sono la donna che conoscete; spero di riuscire a realizzare in pienezza la mia vita, seguendo l'esempio d'amore che mi avete donato.

Voglio ringraziare, inoltre, Niccolò, il quale in questi lunghissimi sei anni si è guadagnato un posto a dir poco speciale nel mio cuore.

Sin da piccola, il mio sogno nel cassetto è sempre stato quello di diventare una giocatrice di pallavolo, questo non è accaduto, ma, come ben ho imparato, la vita regala la possibilità di affrontare le piccole delusioni guardandole da prospettive differenti. A tal proposito, merita un ringraziamento speciale la società sportiva C.S. Alba di Albese con Cassano; al Pala Pedretti mi sono innamorata perdutamente della pallavolo e grazie al supporto del Press e Maurizia mi sono riscoperta allenatrice. Grazie anche a Renato, Caco e Cherubino, figure che mi hanno visto crescere e senza il loro supporto sarebbe impossibile lavorare serenamente in palestra ogni giorno. Grazie anche al Bruni, sempre con me.

Durante il mio cammino pallavolistico ho incontrato persone veramente speciali, ciascuna di loro è stata per me come una sorella, che non ho mai avuto, con la quale ridere,

parlare, litigare, sfogarmi e divertirmi. Grazie dunque alle mie compagne di ieri e di oggi, per la giusta dose di leggerezza vissuta insieme; infine grazie a Giulia, le nostre peculiarità sono sorprendenti, sono certa sapremo dividerle ed approfondirle ogni giorno di più.

Un grazie è doveroso anche alle mie bimbe, che, in un certo senso, mi hanno vista crescere con loro. Grazie per esser state delle atlete serie, determinate e coraggiose. Grazie per aver ascoltato i miei consigli con fiducia e rispetto, grazie per la passione che ogni giorno cresce in voi. Credo che al giorno d'oggi appassionarsi veramente di qualcosa sia una grandissima fortuna.

Oltre alle mie compagne di squadra, ci sono anche le mie vere e proprie amicizie. Grazie ad Ilaria, amica d'infanzia, con la quale sono cresciuta e crescerò, ci vivremo appieno ogni giorno, in ogni scelta ed in ogni traguardo; grazie anche alla Pol, alla mia "Mamy 2", che mi ha riconosciuta fra tante e mi ha saputo amare con unicità; infine grazie a Petra, il mio migliore amico, compagno di confidenze e di spensieratezza, grazie per la profondità d'animo che mi hai dimostrato e, son certa, mi dimostrerai anche in futuro.

Infine, senza pretese di egoismo, un ultimo ringraziamento va a me stessa. Nonostante la mia incapacità, a volte, di stimarmi, oggi posso dirmi fiera di me.