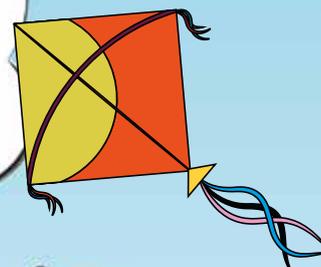
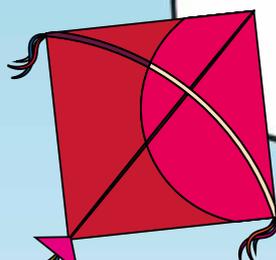




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



2021



GUIDA PER LO SVILUPPO E LA VALORIZZAZIONE DEGLI SPAZI ESTERNI

PRODOTTO INTELLETTUALE 2 PROGETTO DEHORS

Sviluppo di contesti di apprendimento innovativi
negli spazi esterni delle scuole materne





4 IL VALORE DEGLI SPAZI ESTERNI, DEL GIOCO E DELL'APPRENDIMENTO ALL'APERTO NELL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

4 Introduzione

5 Educazione all'aperto

5 Gioco all'aperto

6 Imparare all'aperto: quadri di riferimento teorici

7 Il ruolo del luogo nell'apprendimento all'aperto

7 Il ruolo del bambino e dell'adulto nell'apprendimento all'aperto

8 La natura/le aree verdi come ambiente di apprendimento

8 L'area esterna della scuola dell'infanzia

9 I PRINCIPALI ELEMENTI EMERSI DALLA CREAZIONE DELL'OUTPUT IO1 DA PARTE DEL CONSORZIO DEHORS

10 DEFINIZIONI DELLE OTTO AREE SIGNIFICATIVE DEL CORTILE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

10 Area selvaggia

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Riflettere
- ▶ Scoprire
- ▶ Connettersi con la natura
- ▶ Scomporre e ricostruire l'immaginazione dei bambini
- ▶ Esplorare
- ▶ Interrogare

10 Luoghi segreti

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Sviluppare le abilità sociali
- ▶ Riflettere su se stessi
- ▶ Immaginare
- ▶ Gestire le emozioni

11 Giardino per tutti i sensi

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Imparare a conoscere la natura e le piante (scienze naturali)
- ▶ Imparare la cura della natura (terra, semi, colture) e il pensiero verde
- ▶ Lavoro di squadra
- ▶ Entrare in contatto con la natura
- ▶ Imparare a conoscere i sensi e le percezioni

11 Percorsi di apprendimento

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Sviluppare le abilità matematiche
- ▶ Competenze tecniche
- ▶ Abilità sensoriali
- ▶ Capacità di orientamento
- ▶ Abilità fisiche

12 Zona relax

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Luogo di riposo e relax
- ▶ Riflettere su se stessi/introspezione
- ▶ Capacità di comunicazione sociale
- ▶ Il rispetto reciproco

12 Zona di gioco strutturata

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Imparare la sicurezza
- ▶ Sviluppare la motricità
- ▶ Soggetti correlati (fisica e scienza)
- ▶ Collaborazione
- ▶ Capacità comportamentali (seguire le regole)

13 Atelier all'aperto

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Sviluppare la creatività
- ▶ Apprendere i linguaggi espressivi (motricità fine)
- ▶ Sperimentare
- ▶ Creare
- ▶ Imparare la consistenza e i materiali

14 Luoghi di incontro

Relazione con i risultati di apprendimento previsti

- ▶ Abilità sociali
- ▶ Apprendere lo sviluppo linguistico
- ▶ Lavoro di squadra
- ▶ Apprendimento e democrazia





15 **RISULTATI DELLA RICERCA IN RELAZIONE ALLE OTTO AREE**

15 Area selvaggia

15 Luoghi segreti

15 Giardino per tutti i sensi

16 Percorsi di apprendimento

16 Zona relax

16 Zona di gioco strutturata

17 Atelier all'aperto

17 Luoghi di incontro

18 **UN ESEMPIO DI ATTIVITÀ TESTATA PER OGNI AREA**

19 Zona selvaggia

Ricerca e valutazione degli elementi naturali

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione della ricerca ed esplorazione degli ambienti naturali

20 Luogo segreto

Trovare se stessi

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di finding myself (trovare se stessi)

21 Giardino per tutti i sensi

Foresta alimentare/giardino-creazione e gestione

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione della creazione e gestione di foreste/giardini commestibili

22 Percorsi di apprendimento

Percorso a piedi nudi

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di percorso a piedi nudi

23 Zona relax

Rilassarsi sotto il sole

- ▶ Compito principale/domande per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di rilassarsi sotto il sole

24 Zona di gioco strutturata

Creare una bilancia

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di creare una bilancia

25 Atelier all'aperto

Trasformazione della pietra

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di trasformazione della pietra

26 Luoghi d'incontro

Assemblea dei bambini all'aperto

- ▶ Compito principale/domanda per i bambini
- ▶ Obiettivi generali
- ▶ Descrizione dell'attività
- ▶ Fasi suggerite per organizzare l'attività
- ▶ Materiali da utilizzare

Valutazione di assemblea dei bambini all'aperto

27 **DESCRIZIONE DEL PROCESSO E DELLA METODOLOGIA UTILIZZATI DAI PARTNER**

27 Descrizione delle scuole dell'infanzia

27 Materiale per la raccolta di informazioni

27 Processo di lavoro

28 Il flusso di lavoro durante i tre anni del progetto

- ▶ Prima riunione di coordinamento
- ▶ Primo seminario di formazione a Scandiano-Casalgrande (Italia)
- ▶ Seconda riunione di coordinamento
- ▶ Secondo seminario di formazione a Motala (Svezia)
- ▶ Terzo incontro di coordinamento

30 Il processo di lavoro nei diversi paesi

- ▶ Lettonia
- ▶ Svezia
- ▶ Italia
- ▶ Cipro

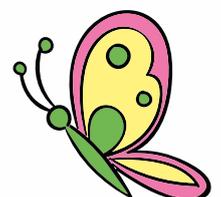
32 Contributo degli esperti invitati

33 Conclusioni su aree e attività

34 **CONCLUSIONI**

34 **RIFERIMENTI**

35 **RICONOSCIMENTI**





Il valore degli spazi esterni, del gioco e dell'apprendimento all'aperto nell'educazione della prima infanzia

INTRODUZIONE

Esiste una lunga tradizione di utilizzo dell'ambiente esterno per il gioco e l'apprendimento nell'Educazione della Prima Infanzia (*Early Childhood Education* = ECE). Tuttavia, in un mondo sempre più urbanizzato, gli spazi esterni disponibili per il gioco e l'apprendimento dei bambini stanno diminuendo. Anche l'accesso ad ambienti esterni sicuri intorno alle scuole materne, i cortili delle scuole, sono minacciati via via che le città diventano sempre più densamente popolate (Prince, Allin, Hansen-Sandseter & Årlemalm-Hagsér, 2013). C'è quindi il bisogno di difendere il diritto dei bambini ad avere accesso a spazi esterni di buona qualità. Oggigiorno si pone sempre più l'accento sui risultati dell'apprendimento scolastico nella pratica educativa della prima infanzia (ECE) che può anche avere un impatto negativo sull'accesso dei bambini agli spazi esterni. (Waite & Pratt citato in Waller, Årlemalm-Hagsér, Hansen Sandseter, Lee-Hammond, Lekies & Wyver, 2017). Generalmente, le aree esterne sono utilizzate principalmente per il gioco libero e la ricreazione, e le attività guidate dagli insegnanti sono più spesso condotte al chiuso, ma, per esempio l'Ente Nazionale Svedese per l'edilizia abitativa, la costruzione e la pianificazione, afferma che i cortili delle scuole materne dovrebbero essere idonei per scopi pedagogici (BFS 2015:1 FRI 1). Un modo per aumentare l'accesso dei bambini all'aperto è quello di

utilizzare il cortile della scuola anche per attività di apprendimento strutturate che di solito vengono svolte al chiuso. Per fare sì che essi diventino veramente una scelta come luogo da parte degli insegnanti, i cortili delle scuole devono adattarsi alla diversità di apprendimento dei bambini in età prescolare. Gli obiettivi di questo progetto, "Developing innovative learning contexts in pre-school's Outdoor Spaces" (DEHORS) (*Sviluppo di contesti di apprendimento innovativi negli spazi esterni delle scuole materne*) sono:

1. Migliorare la qualità dell'apprendimento dei bambini, attraverso la creazione di ambienti esterni educativi innovativi.
2. Migliorare le abilità e le strategie delle insegnanti dei servizi per l'infanzia per ciò che riguarda le attività educative all'aperto.
3. Progettare spazi di apprendimento innovativi all'aria aperta, attraverso la condivisione di competenze provenienti da diversi settori.

La presente relazione è stata elaborata nel quadro del progetto DEHORS. Essa rappresenta il secondo prodotto intellettuale (intellectual output), IO2: Guida per lo sviluppo e la valorizzazione degli spazi all'aperto. Si basa sui risultati dell'output IO1: Modelli di spazi di apprendimento all'aperto nelle scuole materne ed è collegato all'output IO3: Modulo di formazione online sulle attività all'aperto per gli insegnanti basato sul contenuto della guida.



EDUCAZIONE ALL'APERTO

L'insegnamento e l'apprendimento all'aperto sono un ambito di pratica multidisciplinare e le diverse interpretazioni culturali lo rendono ancora più vario. È quindi impossibile stabilire una definizione o una descrizione della pratica che sia generale a livello mondiale. Si tratta di una pratica che è inserita in contesti sociali, culturali e politici (cfr. MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015 riguardo all'ECE che si basa sulla natura e Maynard & Waters, 2007 riguardo all'uso del cortile della scuola). Concezioni recenti dell'educazione all'aperto nelle scuole si concentrano maggiormente su attività regolari didattiche che si svolgono nelle vicinanze delle scuole piuttosto che su escursioni occasionali lontane (Dyment & Potter, 2014). Nei paesi scandinavi la "scuola all'aperto" (udeskole) è una pratica regolare in alcune scuole (Dettweiler & Mygind, 2020), sebbene non sia una pratica comune. La scuola all'aperto significa che la classe ha regolarmente uno scambio con l'ambiente esterno, circa mezza giornata o un giorno alla settimana. Tutte le materie possono essere insegnate all'aperto e spesso in modo multidisciplinare. L'approccio della scuola all'aperto è presente anche in altri paesi, e per esempio il concetto di *Forest schools* sta guadagnando sempre più interesse in molti paesi. La ricerca a diversi livelli del sistema scolastico presenta risultati positivi relativamente ad aspetti importanti dell'apprendimento, come l'aumento della motivazione degli studenti e una maggiore interazione sociale (Becker, Lauterbach, Spengel, Dettweiler & Mess, 2017; Fägerstam, 2014; Mygind, 2020). Sono riferiti anche esiti positivi sull'apprendimento accademico, sebbene i risultati non siano qui così solidi e varino a seconda dei contesti e delle materie (Becker et al. 2017; Fägerstam & Grothérus, 2018; Fägerstam & Samuelsson, 2014; Roed Otte, Bølling, Bentsen

& Eeby-Ernst, 2020).

Esistono meno studi in un contesto ECEC (*Educazione e cura della prima infanzia*), ma uno studio italiano rivela differenze significative tra gruppi all'interno e all'esterno nello sviluppo cognitivo, nelle abilità motorie fini e nello sviluppo sociale ed emotivo per i bambini di 2-3 anni. I bambini di 1-2 anni hanno mostrato un andamento simile tranne che nello sviluppo sociale ed emotivo dove non ci sono state differenze (Monti, Farné, Crudeli, Agostini, Minelli & Ceciliani, 2017). Quindi, l'ambiente esterno sembra avere molti effetti positivi sull'apprendimento e lo sviluppo dei bambini, e questo in diversi modi. Può avere un impatto su tutti e tre gli aspetti significativi per l'apprendimento: cognitivo, sociale ed emotivo (Illeris, 2007). Anche se molti ricercatori sottolineano l'importanza del gioco e dell'apprendimento libero dei bambini, c'è una maggiore attenzione all'apprendimento accademico nei programmi ECEC di molti paesi ed è quindi interessante vedere in che modo l'ambiente esterno può essere una palestra per un apprendimento più strutturato, anche nell'educazione della prima infanzia.

Un altro importante contributo italiano sull'effetto positivo dell'educazione naturale è portato da Gianfranco Zavalloni (2003), insegnante e preside italiano, che ha redatto il manifesto "I diritti naturali dei bambini e delle bambine".

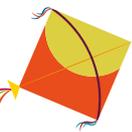
Zavalloni mette in evidenza i bisogni che i bambini di oggi manifestano nelle loro espressioni ludiche. Egli ha elaborato dieci diritti pensando alla sua infanzia, quali elementi erano indispensabili nei suoi giochi e chiedendo ai bambini di oggi. Alcuni diritti non sono facili da mettere in pratica, ma lui invita gli adulti-genitori a fare un tentativo, avvicinando così il mondo degli adulti a quello dei bambini.

I diritti individuati da Zavalloni sono: "Il diritto all'ozio, il diritto a sporcarsi, il diritto agli odori, il diritto al dialogo, il diritto all'uso delle mani, il diritto a un buon inizio, il diritto alla strada, il diritto al selvaggio, il diritto al silenzio, il diritto alle sfumature" (Zavalloni 2003, Online).

GIOCO ALL'APERTO

C'è un consistente filone di ricerca che sostiene che il gioco all'aperto è benefico per i bambini (Wyver, 2017). Una differenza tra ambienti all'esterno e all'interno è la possibilità di aumentare l'attività fisica all'aperto e l'attività fisica ha effetti positivi sulla funzione esecutiva come le abilità





attenzionali che più tardi hanno un impatto sullo sviluppo dei processi cognitivi (ad esempio la memoria di lavoro e l'autoregolazione). Le ragioni per cui l'attività fisica potrebbe aumentare le funzioni esecutive sono diverse. In primo luogo, l'esercizio mirato e coinvolgente, così come i movimenti motori complessi richiedono elevate esigenze cognitive, e in secondo luogo, l'esercizio aerobico induce cambiamenti fisiologici nel cervello (Best, citato in Wyver, 2017).

In uno studio che esamina la relazione tra il tempo trascorso all'aperto e lo sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini, Ulset, Vitaro, Brendgren, Bekkhus e Borge (2017) hanno scoperto che il tempo trascorso all'aperto era positivamente associato a minori sintomi di deficit di attenzione-iperattività. I loro risultati hanno anche indicato che il tempo trascorso all'aperto aveva un effetto positivo sull'attenzione e sulla memoria a breve termine per i bambini dai quattro ai sette anni. Quindi, lasciare che i bambini passino un'alta percentuale di tempo all'aperto aumenta l'attività fisica che è benefica per i processi cognitivi. Giocare nell'ambiente esterno ha il potenziale di aumentare l'attività fisica e il benessere (Bento & Sandseter, 2020), anche se non tutti i bambini hanno avuto un aumento del benessere durante il gioco all'aperto.

Uno studio portoghese rileva anche che il gioco all'aperto contribuisce al benessere nei bambini e che può anche contribuire a obiettivi educativi come il problem solving, la sperimentazione, l'autostima e le abilità comunicative (Bento & Costa, 2018).

Il gioco e l'apprendimento sono intrinsecamente correlati per i bambini piccoli (Saracho, 2017) e Klaar e Öhman (2014) disquisiscono di come il gioco all'aperto possa favorire l'apprendimento basato sull'esperienza dei bambini sulla natura, nonché la conoscenza scientifica concettuale. Tuttavia, essi sottolineano il ruolo critico degli insegnanti in termini di attenzione e verbalizzazione di ciò che i bambini stanno esplorando e sperimentando. Riconoscendo l'importanza del gioco libero dei bambini all'aperto, questo progetto si concentra su attività guidate dagli insegnanti con l'obiettivo di sviluppare le conoscenze e le competenze dei bambini in un ambiente ECEC all'aperto.

IMPARARE ALL'APERTO QUADRI DI RIFERIMENTO TEORICI

Non esiste una differenza fondamentale nel modo in cui i bambini imparano al chiuso o all'aperto.

L'apprendimento dei bambini avviene sia all'interno che all'esterno delle istituzioni educative. Le opportunità sono diverse e si intrecciano nello sviluppo generale del bambino. Fuori, i bambini sono meno guidati dagli adulti, sono liberi di realizzare esperienze e ricerche individuali e di gruppo. L'ambiente

naturale non è solo un oggetto di apprendimento, ma è un vero e proprio strumento privilegiato di conoscenza e comprensione, come sostiene Monica Guerra (2017) in "Materie Intelligenti".

Le teorie contemporanee dell'apprendimento sottolineano che l'apprendimento è integrato nella cultura e che l'apprendimento dei bambini è socialmente costruito. L'apprendimento è percepito come la partecipazione in un contesto sociale dove la condivisione di pensieri e idee è una parte importante.

Gli adulti o altri bambini possono guidare il singolo bambino ad una comprensione approfondita di un argomento o ad apprendere nuove abilità diventando una persona più consapevole (Vygotsky, 1933/1978).

La comunicazione e la partecipazione sono aspetti fondamentali nella teoria costruttivista sociale dell'apprendimento. L'ambiente esterno sembra avere qualità che favoriscono la partecipazione, la collaborazione e la comunicazione (Becker et al, 2017; Fågerstam, 2014; Mygind, 2020).

Adulti e bambini sono protagonisti attivi nei processi di ricerca realizzati nei contesti educativi. L'educatore non deve guidare o sostituire i bambini, ma sostenerli, incoraggiarli, proprio come sottolineano le teorie socio-costruttiviste.

"L'adulto non è solo colui che trasmette il sapere, ma è colui che, con uno sguardo curioso e aperto al possibile, individua percorsi di ricerca, co-costruendo insieme ai bambini sensi e significati intorno alla realtà" (Mussini 2020 p.94).

Secondo Bruner, i bambini sono costruttori attivi di un'idea di realtà, mediata dalla dimensione intersoggettiva e diventano poi patrimonio del gruppo.

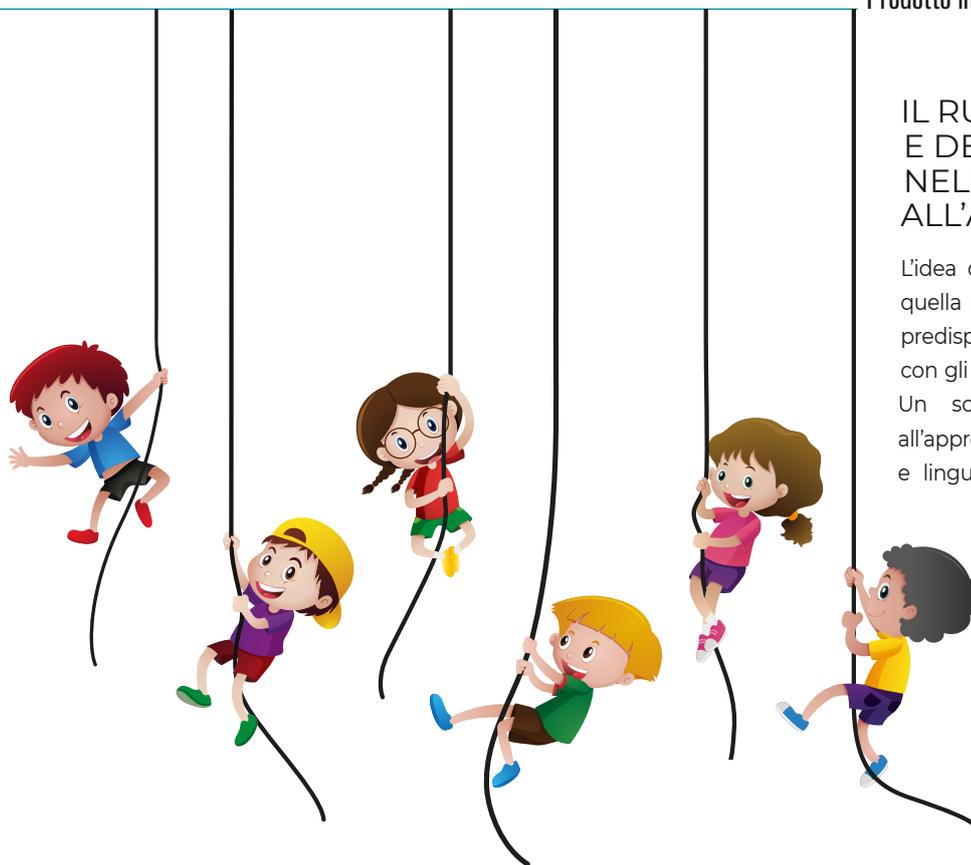
Un aspetto diverso è la maggiore possibilità per i bambini di acquisire esperienze di prima mano.

Un ambiente interno spesso si basa su storie, immagini e testi, ma all'aperto i bambini possono sperimentare da soli i fenomeni del mondo esterno. In un ambiente all'aperto, i bambini hanno un maggiore potenziale di apprendimento incorporando un impegno multisensoriale e corporeo.

Le esperienze fatte all'aperto possono poi essere usate come oggetti di apprendimento al chiuso e possibilmente sollevare nuove domande da esplorare.

Questo flusso continuo di esperienze e riflessioni è fondamentale per l'apprendimento all'aperto (Dewey, 1902/2001; Quay & Seaman, 2016).





IL RUOLO DEL LUOGO NELL'APPRENDIMENTO ALL'APERTO

Il ruolo del luogo ha ricevuto di recente una maggiore attenzione nella ricerca sull'esterno. La cosiddetta educazione *place-based* o *place-responsive* è un approccio che si concentra sul ruolo del luogo come componente dell'educazione.

Mannion e Lynch (2015) distinguono tre approcci relativi alla diversa considerazione del luogo.

Come primo, essi descrivono l'approccio *place-ambivalent* in cui il luogo non è rilevante per l'attività.

Essa potrebbe essere svolta ovunque, anche al chiuso. Secondo, l'insegnamento *place-responsive* è quello in cui il luogo gioca un certo ruolo in ciò che viene insegnato.

Tuttavia, potrebbe essere scambiato con un altro luogo simile, come un'altra foresta se l'argomento fosse l'apprendimento delle foreste.

Nel terzo approccio, l'insegnamento *place-essential*, la lezione non potrebbe essere svolta altrove perché il luogo è una componente essenziale della lezione stessa. La lezione si basa su questo particolare luogo e l'obiettivo è quello di imparare nel, sul e dal luogo.

Nella scuola all'aperto, tutti e tre gli approcci hanno una loro finalità, ma se tutte le lezioni sono di tipo *place-ambivalent*, c'è probabilmente un maggior potenziale da acquisire dall'apprendimento all'aperto con una pianificazione e un uso del luogo più ponderati.

Quando l'insegnamento avviene nel cortile della scuola, è ovviamente difficile e non pertinente pianificare ogni volta delle lezioni *place-essential*. Tuttavia, questo modello può essere un modo utile per riflettere sul perché la lezione si svolge all'aperto e su come viene utilizzato il luogo.

IL RUOLO DEL BAMBINO E DELL'ADULTO NELL'APPRENDIMENTO ALL'APERTO

L'idea di bambino a cui ci riferiamo è quella di un soggetto, dotato di diritti, predisposto alle relazioni e agli incontri con gli altri.

Un soggetto precocemente incline all'apprendimento, attraverso codici e linguaggi diversi, capace di costruire percorsi di conoscenza propri e originali, in grado di offrire ipotesi, interpretazioni e teorie provvisorie sugli eventi del mondo, grazie alla costante interazione con il contesto di vita circostante.

Un individuo, unico e irripetibile, il cui processo di apprendimento fa uso di

creatività, incertezza, intuizione, cu-

riosità, si realizza nell'intreccio della dimensione ludica, estetica, emozionale e relazionale.

"Un bambino competente, attivo, critico [...] produttore di cambiamenti, di movimenti dinamici nei sistemi in cui è inserito, sia sociali che familiari e scolastici. Produttore di cultura, valori e diritti e in grado di vivere e conoscere. [...] Un bambino capace di fare e disfare realtà possibili, di costruire metafore e paradossi creativi [...] capace, molto presto, di attribuire significati agli eventi e di cercare e condividere sensi, storie di significato" (Carla Rinaldi, I taccuini "I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività e intersoggettività, 1999; pag.9).

Secondo Bruner (1996-2000), i bambini sono costruttori attivi di un modello del mondo mediato da ciò che accade nella dimensione intersoggettiva.

Questi riferimenti culturali ci portano a riflettere sul ruolo di coloro che lavorano nell'educazione: insegnanti ed educatori. Pensiamo, allora, ad un adulto che ascolta i modi di essere, di apprendere e di conoscere dei bambini, esercitando quella funzione di supporto e sostegno alle innumerevoli scoperte quotidiane dei bambini.

Un adulto che sappia rilanciare concetti e pensieri, allestendo contesti di apprendimento significativi e problematizzanti; un adulto che, attraverso la strategia dell'interrogare, del fare e porre domande generatrici, entri nel merito dei temi trattati e si avvicini al pensiero del bambino, per aprire nuove e significative strade di ricerca.

Un adulto che, insieme ai compagni educatori/insegnanti e al pedagogista, mette a fuoco i processi di ricerca attivati dai bambini e sviluppa strategie in grado di sostenere il processo di costruzione della conoscenza dei bambini e degli adulti, attivando costantemente un pensiero riflessivo e ricorsivo su quanto sta accadendo.

LA NATURA/LE AREE VERDI COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Che i bambini abbiano bisogno di passare del tempo in ambienti naturali per uno sviluppo corretto e una vita sana fa parte della cultura di molti paesi (MacQuarrie, Nugent & Warden, 2015). Esiste un crescente filone di ricerche che supportano i benefici della natura sull'apprendimento e sul benessere dei bambini. Kuo, Barnes e Jordan (2019) suggeriscono dalla loro meta-analisi che l'esposizione alla natura ha un impatto sul contesto di apprendimento così come sul soggetto che apprende. Gli ambienti verdi possono aumentare l'apprendimento perché portano verso un contesto più calmo e tranquillo, aumentano la

cooperazione e le relazioni bambino-bambino, offrono elementi liberi e autonomia per il gioco, e successivamente l'apprendimento. Gli effetti analizzati sul soggetto che apprende sono maggiore impegno, attenzione, autodisciplina e attività fisica, e una diminuzione dello stress.



L'AREA ESTERNA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Uno degli obiettivi di questo progetto era quello di *migliorare la qualità dell'apprendimento dei bambini attraverso un ambiente di apprendimento all'aperto innovativo*. In questa sezione verranno presentati alcuni modelli e guide riguardanti l'ambiente esterno per i bambini.

Un modello che ha guidato le discussioni negli incontri transnazionali, che hanno portato allo sviluppo dell'output IO1, è stato il modello *chiamato* le linee guida di progettazione delle Sette C (Herrington, Brunelle & Brussoni, 2017).

Questo modello è il risultato di uno studio di ricerca di 5 anni svolto in Canada con l'obiettivo di identificare le caratteristiche fisiche degli spazi di gioco all'aperto che contribuiscono allo sviluppo e alla salute dei bambini.

Il modello può essere usato come guida nella progettazione degli spazi all'aperto per i bambini e le C stanno per: Character, Context, Connectivity, Clarity, Chance, Change e Challenge (Carattere, Contesto, Connettività, Chiarezza, Possibilità/Opportunità, Cambiamento e Sfida).

Il **CARATTERE** (*Character*) si riferisce all'atmosfera generale dell'area. È in buone condizioni e fornisce stimoli multisensoriali e diversi materiali e consistenze/strutture (*textures*)? La vegetazione può essere usata per giocare?

Il **CONTESTO** (*Context*) si riferisce a come l'area interagisce con l'ambiente circostante. I bambini possono interagire e vedere i dintorni al di fuori della scuola materna?

CONNETTIVITÀ (*Connectivity*) significa che i diversi spazi sono collegati attraverso percorsi fisici e visivi. I percorsi dovrebbero preferibilmente avere larghezze e superfici diverse e potrebbero essere ad anello per avere un movimento continuo.

CHIAREZZA (*Clarity*) significa che i bambini dovrebbero identificare facilmente le diverse zone, così come la composizione fisica di uno spazio. Le attrezzature da gioco sono posizionate in modo appropriato? Ci sono posti dove i bambini possono sedersi?

Progettare per la **POSSIBILITÀ/OPPORTUNITÀ** (*Chance*) significa che i bambini dovrebbero avere l'opportunità di trovare diversi tipi di materiale da manipolare e utilizzare per i loro interessi. La vegetazione, compreso il materiale sfuso, l'acqua, il fango e la sabbia sono tipi di materiali che possono essere esplorati e usati in modo vario e lasciano spazio alla creatività e alla possibilità che succeda qualcosa di inaspettato.

CAMBIAMENTO (*Change*) significa che l'area dovrebbe fornire una gamma di spazi e sottospazi che permettono diversi tipi di gioco. La diversa superficie del terreno, la tipografia e la vegetazione sono esempi di cose che contribuiscono al cambiamento del gioco. Ci sono luoghi che invitano al gioco attivo e al relax?

Per **SFIDA** (*Challenge*) si intende la possibilità per i bambini di affrontare sfide fisiche e cognitive per mettere alla prova i loro limiti. Per fare questo lo spazio ha bisogno di elementi come pietre, tronchi, alberi, scale, corde, spazi aperti pianeggianti.



Un rapporto norvegese che mira ad aumentare la conoscenza di ciò che è la qualità nell'ambiente esterno della scuola dell'infanzia, presenta delle conclusioni tratte dalla letteratura su aspetti importanti dei cortili della scuola dell'infanzia (Halvorsen, Thor, Nordbø, Nordh, & Ottesen, 2019).

Essi giungono alla conclusione che la vegetazione naturale e la varia topografia aumentano il gioco auto-diretto e le abilità motorie. Le aree aperte aumentano l'attività fisica. Anche le zone di gioco strutturate sono importanti per l'attività fisica, ma spesso contribuiscono in modi diversi da quelli previsti, per esempio sono spesso usate nel gioco di ruolo dei bambini. È meglio con una diversità di zone più piccole, piuttosto

che una grande area aperta. Le aree naturali aumentano la diversità del gioco.

Il comune svedese di Lund (2016) ha pubblicato un rapporto basato su ricerche precedenti, in cui vengono descritti sei aspetti qualitativi che dovrebbero essere utilizzati quando si progettano e si valutano i parchi prescolari. Sono l'area aperta, le diverse zone (la zona sicura, la zona per il gioco diversificato e la zona selvaggia), la vegetazione e la topografia, l'integrazione delle attrezzature di gioco, la possibilità di conoscere il mondo (ad esempio giardini o aree selvagge che cambiano durante le stagioni), la possibilità di interazione tra interno ed esterno.

I principali elementi emersi dalla creazione dell'output IO1 da parte del Consorzio DEHORS

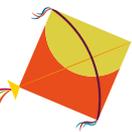
Il lavoro con l'output IO1 ha portato ad un accordo su otto aree importanti in un cortile prescolare sperimentale. Le aree non intendono coprire tutti gli elementi di un cortile prescolare, ma sono emerse come aspetti significativi di un cortile scolastico dove i bambini possono giocare, imparare e svilupparsi. I partecipanti al progetto di ogni paese hanno aggiunto la loro concezione culturale e pratica dell'ambiente esterno prescolare qualitativo e insieme siamo giunti alla conclusione di includere queste otto aree. Anche l'input di esperti del settore invitati ha contribuito al risultato, si veda ulteriore descrizione di seguito. Nella sezione seguente le aree saranno prima brevemente presentate, con la loro relazione con gli obiettivi di apprendimento previsti e, in secondo luogo, discusse alla luce della ricerca precedente.

La sezione terminerà con la descrizione di un'attività di apprendimento relativa a ciascuna area.

Per raggiungere l'obiettivo *"migliorare le abilità e le strategie delle insegnanti dei servizi per l'infanzia per ciò che riguarda le attività educative all'aperto"*, i partner partecipanti hanno sviluppato diverse attività di apprendimento adatte ad ogni area.

Alcune di queste attività sono state poi testate da un altro partner e valutate in termini di risultati di apprendimento. Un esempio di un'attività per ogni area sarà presentata insieme a una sintesi della valutazione. Tutte le attività e le valutazioni possono essere trovate nell'Appendice 1.





Definizioni delle otto aree significative del cortile della scuola dell'infanzia

Area selvaggia

La zona selvaggia è un ambiente non strutturato, non assistito dagli adulti.

Contiene diverse condizioni di terreno e di altitudine con colline e pendii, tronchi e pietre, pozzanghere. Contiene anche varie condizioni di vegetazione con un mix di alberi alti, cespugli bassi, erba alta, erba bassa, piante e fiori.

Con l'aiuto delle piante, si possono formare biotopi nell'ambiente esterno che mostrano legami biologici, la vegetazione aumenta la biodiversità dell'ambiente che promuove la fauna selvatica.

Si possono anche incorporare hotel per insetti e casette per uccelli. L'area dà l'opportunità di seguire i cambiamenti delle stagioni.

Usando le Sette C, una zona selvaggia contribuisce con il carattere, l'opportunità, il cambiamento e la sfida.

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nell'Area selvaggia i bambini saranno in grado di:

● riflettere

Riflettere sulle esperienze, sull'acquisizione di conoscenze e sulle interazioni sociali. L'ambiente non strutturato aumenta l'immaginazione e il libero pensiero dei bambini.

● scoprire

Scoprire ed esplorare la natura nelle sue varie stagioni. I bambini hanno l'opportunità di usare tutti i loro sensi per scoprire l'ambiente circostante.

● connettersi con la natura

Sperimentare la natura con tutti i loro sensi. Sentirsi parte della natura e sviluppare la responsabilità verso di essa. Raggiungere il benessere, la pace interiore e la libertà.

● scomporre e ricostruire l'immaginazione dei bambini

Incoraggiare varie forme di gioco, il gioco di ruolo e insegnamento. L'ambiente rafforza l'immaginazione e la creatività dei bambini e il desiderio di esplorare sia i loro sensi che l'ambiente.

● esplorare

Scoprire, indagare e imparare in tema di natura. Ciò che i bambini vedono e sperimentano nell'area selvaggia può essere usato per uno scopo didattico, per scoprire ulteriori cose e conoscenze.

● interrogare

I bambini saranno incoraggiati a fare domande e a trovare da soli i dati per rispondere alle domande attraverso la guida del loro insegnante. Ambiente e insegnanti responsivi possono aumentare la curiosità dei bambini per imparare di più sulla natura e l'ambiente.

Luoghi segreti

Con la creazione di luoghi segreti, accoglienti e silenziosi per i bambini, si ottengono luoghi tranquilli che infondono un senso di benessere. L'intimità di questi luoghi permette al bambino di nascondersi e riposarsi dal grande gruppo, per pensare e ascoltare i propri sentimenti, e può incoraggiare la sperimentazione grafica, la narrazione (*storytelling*), l'attivazione di esperienze di gioco/ricerca, portando ad un possibile apprendimento cognitivo e creativo per il singolo e per il gruppo. I luoghi segreti sono circondati da piante e/o materiali volti a creare una data "intimità", ma allo stesso tempo a permettere ad un adulto di sorvegliare i bambini.

Usando le Sette C, i luoghi segreti contribuiscono al cambiamento.

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nei Luoghi segreti i bambini saranno in grado di:

● sviluppare le competenze sociali

Trascorrere del tempo e socializzare con altri bambini, creando un rapporto corretto e positivo basato su comunicazione e interazione con gli altri attraverso linguaggi verbali e non verbali.

● riflettere su se stessi

Hanno la possibilità di ascoltare se stessi e i propri pensieri. Hanno la possibilità di riflettere sulle conseguenze delle azioni su se stessi e sugli altri.

● immaginare

Creazione fantastica di nuove immagini e idee a partire da un'esperienza, un gioco o un materiale da utilizzare in modo creativo, da soli o in gruppo.

● gestire le emozioni

Allenarsi a riconoscere i propri sentimenti e le emozioni degli altri, imparare a esprimerli in modo complesso e a gestirli con autocontrollo.





Il giardino per tutti i sensi

Un luogo di ritrovo all'aperto simile a un'aula, dove si può trovare l'opportunità di coltivare all'aperto, in green box e in serra. Si può riempire il giardino o una serra con piante aromatiche, fiori, verdure, alberi sempreverdi e alberi a foglie caduche. Le opportunità di coltivazione nel podere possono essere organizzate a scopo di apprendimento per aumentare la conoscenza della coltivazione, del compostaggio e dei cicli. Il sito crea le opportunità per seguire i cambiamenti stagionali e per seguire il ciclo di vita delle piante, dalla semina al raccolto. Sviluppare i sensi attraverso il gusto, l'olfatto, il tatto, la vista e l'udito.

Usando le Sette C un giardino per tutti i sensi contribuisce con il carattere, l'opportunità e il cambiamento.

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nel Giardino per tutti i sensi i bambini saranno in grado di:

● imparare a conoscere la natura e le piante (scienze naturali)

Aumentare la loro conoscenza della natura, delle piante, degli animali e dei fenomeni scientifici attraverso un approccio esplorativo; i bambini potrebbero anche seguire i cambiamenti stagionali nella natura.

● imparare la cura della natura (terra, semi, colture) e il pensiero verde

Creare opportunità per capire e prendersi cura della natura e del mondo in cui viviamo. Aumentare la comprensione del proprio impatto nell'ambiente e di come le proprie azioni influenzano l'ambiente e quanto ci circonda.

● lavoro di squadra

Sperimentare la natura con tutti i propri sensi. Sentirsi parte della natura e sviluppare il senso di responsabilità verso di essa. Raggiungere il benessere, la pace interiore e la libertà.

● connettersi con la natura

Avvicinarsi e farsi un'idea della natura e dell'ambiente. I bambini seguiranno anche le stagioni attraverso la coltivazione e il raccolto.

● imparare a conoscere i sensi e le percezioni

Esplorare la natura attraverso i nostri cinque sensi, vista, udito, tatto, gusto e olfatto. Esercitarsi a classificare le impressioni e avere la tranquillità per elaborare le esperienze.

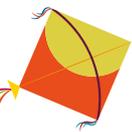
Percorsi di apprendimento

I percorsi di apprendimento sviluppano un apprendimento di tipo plurimo che coinvolge adulti e bambini; insieme possono creare e ricreare i percorsi a loro piacimento e allo stesso tempo esplorarli. Ci sono diversi tipi di percorsi di apprendimento.

- **Sentiero naturalistico - tracciato dall'uomo:** sentiero calpestato con superficie naturale di sabbia, pietre, argilla, piante ecc.
- **Percorso sensoriale:** il percorso, che è sviluppato da diversi materiali, per lo più materiali naturali. Materiali possibili per il percorso sensoriale: sabbia, ciottoli, corteccia d'albero, pigne, muschio, acqua, fango, argilla, pacciame, tagli d'albero ecc. I bambini possono camminare sul sentiero con le scarpe e a piedi nudi.
- **Percorso a ostacoli:** il percorso per viaggiare a piedi, i bambini devono superare varie sfide fisiche sotto forma di ostacoli.
- **Percorso di apprendimento sull'asfalto:** percorso grafico sull'asfalto, può essere realizzato con vernici o gesso. Comprende diversi compiti per sviluppare le abilità motorie, la coordinazione, l'orientamento spaziale, i concetti matematici, lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo delle abilità sociali.

Usando le Sette C, i percorsi di apprendimento contribuiscono con la chiarezza.





RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nei Percorsi di apprendimento i bambini saranno in grado di:

● **sviluppare le abilità matematiche**

Imparare numeri, colori, forme geometriche, abilità di misurazione, sviluppare il pensiero logico. Sperimentare i concetti della matematica attraverso diversi modi (ad esempio, numero di passi per la distanza, velocità di camminata, quantità di fiori/alberi, dividere le cose che raccolgono a metà, identificare la quantità minore rispetto a quella maggiore).

● **competenze tecniche**

Fare pratica di matematica, misurazione e comparazione.

● **abilità sensoriali**

Interagire con l'ambiente e raccogliere informazioni (scoprire l'ambiente attraverso i sensi): vista, udito, gusto, olfatto, tatto e il rilevamento del movimento.

● **capacità di orientamento**

Determinare la propria posizione rispetto agli elementi dello spazio circostante, per muoversi in diverse direzioni. I bambini potrebbero anche migliorare la capacità di muoversi con capacità e sicurezza nello spazio.

● **abilità fisiche**

Sviluppare abilità motorie grossolane e fini, coordinazione ed equilibrio per svolgere un certo compito.

Zona relax

Un posto dove i bambini si sentono a loro agio, si riposano e hanno discussioni informali con i loro coetanei. Un luogo dove potersi allontanare e stare con i propri pensieri per un po'. Un posto dove fermarsi e correre, ogni volta che i bambini hanno bisogno di rilassarsi o di esprimere liberamente le loro emozioni con i loro coetanei e/o insegnanti. Avere un posto tranquillo destinato ai bambini per prendersi del tempo, può fornire loro una serie di benefici. Per esempio, i bambini possono essere in grado di focalizzarsi meglio e più velocemente e concentrarsi sul controllo di se stessi. Inoltre, i bambini sono aiutati a sviluppare la comprensione di se stessi. Questo sarebbe il loro bisogno di fermarsi e rilassarsi per un po'. Aiutare i bambini a sviluppare abilità per gestire lo stress può portarli alla capacità di gestire altri sentimenti più grandi. Inoltre, prendendosi del tempo per rilassarsi, i bambini costruiscono la loro sicurezza interiore e hanno l'opportunità di riflettere sulla loro giornata e di sviluppare la consapevolezza di sé.

● *Usando le Sette C, la zona relax contribuisce con chiarezza e cambiamento.*

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nella Zona relax i bambini saranno in grado di:

● **luogo di riposo e relax**

Stare in un luogo ideale per la tranquillità e l'introspezione, dove essi si sentono sicuri, calmi e possono fare auto-riflessione. Un ambiente rilassante e meditativo, che può essere utilizzato anche dai bambini per rilassarsi, quando ne hanno bisogno.

● **riflettere su se stessi/introspezione**

Riflettere sulle proprie azioni e sulle conseguenze che potrebbero derivare da comportamenti pericolosi/incauti. Opportunità di fermarsi e pensare ai propri sentimenti e comportamenti.

● **capacità di comunicazione sociale**

Impegnarsi per la coesistenza senza problemi di tutti i bambini nella stessa classe/scuola che si comportano in modo rispettoso con tutti gli altri bambini e interagiscono socialmente in modo significativo. Le capacità di comunicazione dei bambini possono essere potenziate, insieme a una migliore comprensione del linguaggio e comunicando in modi diversi in situazioni diverse. Questo comprende espressioni verbali e non verbali, come i gesti, il linguaggio del corpo e il modo in cui i bambini parlano. Si sviluppa una cultura generale di comunicazione e comprensione.

● **il rispetto reciproco**

Rispettare e trattare le altre persone con cortesia (usando parole educate), osservando i bambini che hanno bisogno di ulteriore aiuto/sostegno e fornendo loro questo, evitando cose che possono ferire gli altri bambini. Ascoltando i desideri e i bisogni degli altri bambini/persone, i bambini iniziano a mettere in discussione i loro bisogni quando altre persone sono in difficoltà.

Zona di gioco strutturata

Questo è un territorio, attrezzato allo scopo di organizzare l'attività fisica e il tempo libero dei bambini.

Si tratta di un insieme di strutture che promuovono lo sviluppo fisico e cognitivo. I moduli possono variare a seconda dell'età dei bambini.

Possibili tipi di strutture: ponti per passaggi, gradini, reti di corda, discese a spirale, scivoli, barre orizzontali, tunnel, scale, altalene, bilancieri, pinco panco, arrampicatoi, casa sull'albero, cucina all'aperto.

Con strutture realizzate preferibilmente con materiali naturali la zona di gioco può essere mescolata con l'ambiente naturale circostante.

● *Utilizzando le Sette C, una zona di gioco strutturata contribuisce con chiarezza e sfida.*





RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nella Zona di gioco strutturata i bambini saranno in grado di:

● imparare la sicurezza

Capire ed evitare le cose che causano pericoli, rischi o lesioni. Conoscere e usare le regole, facendo ogni volta ciò che è permesso in base al contesto.

● sviluppare la motricità

Migliorare le abilità motorie fini e grossolane, la coordinazione e la percezione del corpo in modo giocoso.

● soggetti correlati (fisica e scienze)

Imparare e sperimentare con elementi scientifici e fisici.

● collaborare

Lavorare e giocare insieme per completare un compito o raggiungere un obiettivo comune; lavoro di squadra, prendere in considerazione i pensieri e le idee degli altri nel gioco. Sviluppare le capacità di impegnarsi nelle relazioni sociali (tolleranza).

Esplorare la natura attraverso i nostri cinque sensi, vista, udito, tatto, gusto e olfatto. Esercitarsi a ordinare le impressioni e avere la tranquillità di elaborare le esperienze.

● abilità comportamentali (seguire le regole):

Creare e seguire regole di comportamento positive nei giochi.

Atelier all'aperto

I giardini, lo spazio esterno e la natura sono sempre lì, ogni volta uguali, ma ogni volta anche diversi. La sfida è osservare, fermarsi e lasciarsi coinvolgere ogni giorno.

Nell'atelier all'aperto i bambini hanno la possibilità di approfondire l'indagine iniziata al chiuso, sviluppare la creatività e l'immaginazione utilizzando diverse forme di espressione artistica, progettare e portare avanti esperimenti scientifici. Nell'atelier all'aperto i bambini trovano cestini fatti di materiale naturale (pini, rami, foglie, lavagne, gessetti ecc.), scatole e corde.

Quest'area deve essere protetta dai raggi del sole, dalla pioggia e dal vento, in modo da prolungare la stagione all'aperto e sfruttare al massimo le opportunità di apprendimento dei bambini.

● *Utilizzando le Sette C, un atelier all'aperto contribuisce con la chiarezza e l'opportunità.*

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nell'Atelier all'aperto i bambini saranno in grado di:

● sviluppare la creatività

Sviluppare un pensiero critico e divergente attraverso la logica, il problem solving e la creazione di nuove idee.

● apprendere i linguaggi espressivi (motricità fine)

Sviluppare la capacità di esprimersi utilizzando diversi linguaggi, con un approccio multisensoriale che restituisce ai ragazzi un'idea più complessa della realtà.

● sperimentare

Fare ricerca sui materiali con un approccio scientifico (tentativi ed errori), raccogliendo dati, facendo e testando ipotesi, generando nuove idee e pensieri sul mondo.

● creare

Sviluppare la capacità di creare qualcosa di nuovo, costruendo, interpretando, ripensando e rileggendo la realtà. Esplorare la natura attraverso i nostri cinque sensi, vista, udito, tatto, gusto e olfatto. Esercitarsi a ordinare le impressioni e avere la tranquillità di elaborare le esperienze.

● imparare la consistenza e i materiali

Esaminare i materiali, le loro caratteristiche, i possibili usi e gli input che danno, ampliando le opportunità di apprendimento.





Luoghi di incontro

I luoghi d'incontro offrono buone opportunità per la collaborazione, lo scambio di idee, la contaminazione incrociata del gioco, i confronti, le imitazioni, i dialoghi, la riflessione su diversi temi e fenomeni riferiti al mondo delle cose e al mondo dei pensieri. In questo contesto, i bambini si riuniscono in assemblea, in cerchio o mezzo cerchio, per permettere a tutti, senza difficoltà, di vedere i coetanei e di ascoltarli. In questa occasione, le esperienze passate dei bambini, le storie e i pensieri giocano un ruolo significativo e di primo piano, essi vengono condivisi e diventano un patrimonio democratico del gruppo per nuovi progetti, indagini e attività.

Utilizzando le Sette C, un luogo di incontro contribuisce con la chiarezza e la connettività.

RELAZIONE CON I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI

Nei luoghi di incontro i bambini saranno in grado di:

● competenze sociali

Trascorrere del tempo e socializzare con gli altri bambini, creando un rapporto corretto e positivo basato sulla comunicazione e l'interazione con gli altri attraverso linguaggi verbali e non verbali.



● apprendere lo sviluppo del linguaggio

Sviluppare la comunicazione linguistica - ascolto, comprensione e produzione - per migliorare le proprie competenze e la relazione con gli altri.

● lavoro di squadra

Collaborare e cooperare durante le attività, lavorando insieme.

● apprendimento e democrazia

Parlare, ascoltare e accettare altri punti di vista, rispettando l'opinione di tutti.



Risultati della ricerca in relazione alle otto aree

Area selvaggia

Non ci sono molti studi che si focalizzano particolarmente sulle 'aree selvagge'. In generale, gli studi sono generalmente su 'area verde' o 'ambiente naturale', ed è difficile distinguere tra i diversi concetti utilizzati.

È quindi difficile trarre conclusioni specifiche sulle aree selvagge. Le ricerche sull'argomento bambini e ambienti naturali sono state discusse in precedenza. Ångård (2016) e Waters e Maynard (2010) descrivono le caratteristiche del paesaggio che stimolano il gioco (e l'apprendimento) dei bambini. Queste sono: strutture verdi e fauna selvatica, oggetti e materiali flessibili, diversità di topografia, possibilità di manipolare oggetti naturali così come i cambiamenti del tempo e delle stagioni catturano l'attenzione dei bambini.

Tutte queste caratteristiche si trovano più facilmente nelle aree naturali selvagge. E incoraggiano la curiosità e l'interesse dei bambini.

I bambini fanno molte domande e interagiscono con gli insegnanti in un 'pensiero condiviso sostenuto'. Pedersen Curholt e Rønning Sanderud (2016) sottolineano anche il ruolo degli elementi naturali per il gioco curioso dei bambini, le sfide fisiche e la creazione di nuove conoscenze. Molti dei risultati trovati negli studi sul giardinaggio sono anche trasferibili alle aree naturali.

"Nella maggior parte degli asili nel bosco in Europa e nel mondo, i bambini trascorrono l'intera giornata scolastica all'aperto, indipendentemente dalle condizioni meteorologiche" (E. Manes, 2016, L'asilo nel bosco p.29).

Alberi, cespugli, prati sono contesti selvaggi, liberi e privi di interventi umani e vissuti quotidianamente dai bambini. Permettere ai bambini di esplorare liberamente spazi e materiali naturali, attraverso un approccio multisensoriale, permette loro di sviluppare processi creativi con maggiore intensità e allo stesso tempo offre sicurezza psicologica, accettazione e fiducia nelle proprie possibilità.

L'adulto ha il compito di proteggere il diritto dei bambini ad esplorare spazi e materiali permettendo la loro sperimentazione diretta. Queste pratiche quotidiane sottolineano l'importanza dell'errore e dei possibili tentativi come elementi fondamentali del processo di apprendimento stesso e come opportunità per sviluppare il pensiero creativo nei bambini.

"I luoghi preferiti dai bambini sono quelli selvaggi, insoliti, scoperti da loro, che nascondono tesori spesso invisibili agli occhi degli adulti" (M. Schenetti, 2015, La scuola nel bosco p.259).

È compito dell'adulto accompagnare i bambini nelle zone selvagge, evitando i pericoli e valutando i rischi associati all'ambiente e alle azioni che compiono, in modo che possano vivere pienamente le loro esperienze.

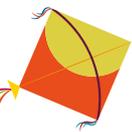
Luoghi segreti

I luoghi segreti sembrano essere importanti per i bambini nella prima infanzia. Ai bambini piace avere un posto segreto tutto loro, ma non deve essere totalmente fuori dalla vista della supervisione degli adulti. I bambini possono includere una sorta di controllo attraverso un potere magico immaginativo eccetera, e fingere di non essere visti. Questo può aumentare la sicurezza percepita (Colwell, Gaines, Pearson, Corson, Wright & Logan, 2016). In uno caso di studio su come i bambini in età prescolare usavano il loro cortile scolastico, è stata evidenziata l'importanza di un luogo segreto privato e senza adulti (Moore 2015). I bambini vogliono costruire il proprio luogo segreto e si attaccano emotivamente ai loro luoghi. Potrebbe essere in conflitto con le decisioni e le linee guida pedagogiche, ma i bambini hanno bisogno del loro spazio, e la conoscenza dell'importanza dei luoghi segreti per i bambini potrebbe sostenere gli educatori della prima infanzia nella loro pratica.

Il giardino per tutti i sensi

La ricerca sulle attività di "giardinaggio" è anche strettamente legata alle aree naturali in generale. Gli obiettivi dell'inclusione del giardinaggio hanno diverse sfaccettature e sono per esempio il collegamento con la natura (Wake & Birdsall, 2016), la conoscenza e gli atteggiamenti verso la salute e il cibo (Kos & Jerman, 2019; Skelton, Lowe, Zal & Benjamin-Nelson, 2020) e più in generale le risposte dei bambini (Nedovic & Morrissey, 2013). In uno studio sulla coordinazione tra percezioni visive e abilità motorie, Baker, Waliczek e Zaliczek (2015) hanno dimostrato che i bambini della scuola materna, dell'asilo e della scuola primaria che hanno partecipato al giardinaggio durante il loro programma didattico, hanno mantenuto la coordinazione occhio-mano mentre i bambini di un gruppo di controllo hanno visto un calo della loro coordinazione occhio-mano (integrazione visuo-motoria).

In uno studio semi-sperimentale su bambini di 6-7 anni, il giardinaggio ha aumentato le conoscenze dei bambini sulle piante commestibili e anche il loro atteggiamento verso il consumo di verdure è diventato più positivo (Kos & Jerman, 2019). Quando ai bambini è stato chiesto quali fossero gli aspetti da loro preferiti del gioco all'aperto in un parco giochi che includeva molti elementi naturali, la loro opinione è stata una "schiacciante preferenza per gli elementi naturali e le "affordances" [N.d.T.: Con **affordance (invito all'uso)** si definisce la qualità fisica di un oggetto che suggerisce a un essere umano le azioni appropriate per manipolarlo] da includere nel giardino" come piante, acqua, animali e terra (Nedovic



& Morrissey, 2013, p. 286). I commenti degli insegnanti erano che i bambini sembravano più calmi e rilassati dopo l'introduzione delle piante verdi. Le aiuole hanno anche promosso l'interazione in piccoli gruppi e il materiale sfuso ha aumentato la curiosità e l'esplorazione sensoriale.

Uno studio sulle percezioni degli insegnanti riguardante un programma di educazione al giardinaggio in ambienti prescolari riporta che gli educatori hanno espresso che il programma di giardinaggio ha migliorato l'attività e le conoscenze relative alla nutrizione e ha anche aumentato le abilità sociali e altre abilità didattiche come il vocabolario (Soltero, Parker, Mama, Ledoux & Lee, 2019). In un altro studio sulle esperienze degli insegnanti, Murakami, Su- Rusell e Manfra (2018) concludono che il giardinaggio coinvolge i bambini, il che a sua volta è forza motrice per l'apprendimento. Gli insegnanti hanno riferito di un genuino interesse per gli insetti che porta all'apprendimento dei processi ecologici. Non hanno pianificato lezioni strutturate, ma piuttosto lezioni basate sulla partecipazione dei bambini alle attività. Così facendo, i bambini hanno potuto esplorare e praticare sia la motricità fine che quella grossolana. Una meta-review delle attività basate sul giardino nella ECEC (*Educazione e cura della prima infanzia*), è giunta a conclusioni un po' diverse (Skelton, Lowe, Zal & Benjamin-Neelon, 2020). Essi non hanno trovato alcuna prova, nei 16 studi selezionati, che il giardinaggio abbia migliorato i dati cognitivi, socio-emozionali o la salute mentale nei contesti della prima infanzia, ma sostengono che misure più appropriate per quel gruppo di età potrebbero rivelare risultati più simili ai bambini più grandi, dove si trovano effetti più positivi.

Percorsi di apprendimento

Non c'è un'abbondanza di studi che esaminano i percorsi di apprendimento. Uno studio su una scuola dell'infanzia itinerante si concentra tuttavia sulle passeggiate in fila in diversi ambienti al di fuori del cortile scolastico (Ekman Ladru & Gustafson, 2018). Essi attingono alla teoria della geografa Doreen Massey che intende lo spazio come prodotto di pratiche e processi interconnessi quando si esplora il modo in cui i bambini interagiscono tra loro e con il luogo mentre camminano in fila. Essi hanno scoperto che le passeggiate in fila devono essere intese come spazi di apprendimento attivo e collaborativo in cui i bambini imparano collettivamente a muovere i loro corpi in diversi terreni, con un passo e un ritmo diversi. Durante le passeggiate in fila i bambini imparano anche a capire le regole in relazione a situazioni e luoghi specifici.



Zona relax

La ricerca focalizzata sulle zone relax nel cortile della scuola dell'infanzia è scarsa. Quello che si può dire dei luoghi segreti vale anche per la zona relax. Moore (2015) cita White e Wilson nella sua discussione sui luoghi segreti: "Del tempo da soli, un posto per una fantastica liberamente e per essere in grado di osservare in silenzio, senza essere visti, è ampiamente documentato come un fattore cruciale per il benessere emotivo dei bambini (p.28).



Zona di gioco strutturata

Zamani (2016; 2017) ha esaminato il gioco cognitivo dei bambini in zone naturali, miste e strutturate. Ed ha scoperto che i bambini preferivano soprattutto i contesti misti che incorporavano una serie di elementi sia naturali che artificiali. Gli ambienti misti hanno fornito la maggior parte delle opportunità di gioco funzionale, costruttivo, scenico e di gioco con regole. I luoghi di gioco all'aperto delle scuole per l'infanzia che favoriscono comportamenti di gioco cognitivi includono:

1. Elementi sfusi naturali e artificiali accessibili.
2. Un certo numero di ambienti naturali, nel contesto di elementi costruiti dall'uomo, che sviluppano ecosistemi, forniscono un contatto diretto con la natura, supportano diversi stili di apprendimento e soddisfano la curiosità dei bambini di conoscere la natura.
3. Un equilibrio tra caratteristiche di rischio e di sicurezza nei luoghi di gioco che promuovono il senso di entusiasmo e divertimento dei bambini durante il gioco libero. Il gioco nell'ambiente esterno ha il potenziale di aumentare l'attività fisica in correlazione con il benessere, e i bambini hanno mostrato un alto benessere in particolare quando utilizzano percorsi e attrezzature funzionali fisse (Bento & Sandseter, 2020).



Atelier all'aperto

Nella ricerca sull'arte e l'ambiente esterno per i bambini in età prescolare è stato trovato solo uno studio. Kaplan (2020) sostiene la necessità di allontanarsi dal tradizionale programma artistico pianificato, basato sul risultato e guidato da obiettivi, e di aprirsi invece a una maggiore serendipità (N.d.T.: Il termine serendipità[1] indica l'occasione di fare felici scoperte per puro caso e, anche, il trovare una cosa non cercata e impreveduta mentre se ne stava cercando un'altra.) e disponibilità nei confronti dei processi creativi dei bambini. Nel caso di studio presentato, il contesto è una lezione settimanale di creazione artistica nel cortile, dove il pianificato e il non pianificato si fondono in un'esplorazione corporea dell'arte. L'autore sottolinea l'ambiente esterno come insolito per una lezione d'arte e conclude che:

L'indagine aperta è importante non solo per la comprensione della cultura da parte dei bambini, ma la comprensione esplorativa, materiale e basata sulla fabbricazione permette un tipo di apprendimento non diretto in cui coloro che sono in relazione (bambini, insegnanti, oggetti e altri) creano e costruiscono nuove conoscenze (p. 28).

Un atelier all'aperto, sempre presente e pronto all'uso, può essere un modo promettente per aumentare la serendipità nella pittura dei bambini, e permettere loro di dipingere in modo più libero e corporeo. Se l'atelier è sempre presente, è più facile per gli insegnanti «cogliere l'attimo» quando i bambini mostrano interesse per la pittura o c'è qualcosa di interessante da dipingere.

Esistono altri studi sul tema dell'atelier, considerato in senso più ampio come luogo creativo che abbraccia diversi linguaggi espressivi. Lo spazio educativo dell'atelier diventa lo spazio tangibile e simbolico dove bambini e adulti costruiscono identità, relazioni e conoscenze. Un luogo che trasforma e trasforma se stesso in relazione ai percorsi di scoperta e di ricerca dei bambini, alle proposte degli adulti, agli eventi calcolati e impreveduti. Un luogo che fa dialogare diversi e molteplici linguaggi, attraverso i quali ogni bambino esprime il proprio modo di essere, conoscere e imparare.

“Le connessioni e gli intrecci tra le diverse discipline e linguaggi dell'atelier producono spesso uno spostamento di punti di vista predefiniti e favoriscono un approccio più complesso ai problemi, rivelando gli elementi espressivi, empatici ed estetici riguardanti ogni specifica disciplina o problema.” (V. Vecchi, 2017, in *I cento linguaggi dei bambini*, p.305.)

Lo sviluppo e il consolidamento dell'apprendimento è reso possibile anche dalla presenza di materiali nell'atelier. Materiali ricchi e accessibili, diversi per quantità e qualità, che offrono continuità e novità allo stesso tempo. Materiali destrutturati, scarti industriali, materiali riciclati e naturali: “Materiali

non orientati ad un uso unico e predefinito, ma che suggeriscono combinazioni aperte, e che prevedono la possibilità di azioni flessibili e composite” (M. Guerra, 2017, *Materie intelligenti* p.17)

Nell'atelier all'aperto, si verificano quotidianamente occasioni di ricerca con materiali e oggetti, esperimenti e approfondimenti, grazie alle sollecitazioni di adulti e bambini.

Stimolare il processo di apprendimento e “promuovere il pensiero creativo significa progettare e proporre un luogo in cui i bambini abbiano occasioni e opportunità per ampliare il loro campo mentale, per sperimentare e giocare con le idee, per provare a combinare e collegare esperienze e pensieri”

(Gariboldi e Pugnaghi, 2020, *Educare alla creatività* p.7). Per queste ragioni, i processi di conoscenza dei bambini possono essere qualificati come processi creativi.

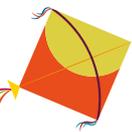
Vygotskij (proprio lui) parla di creatività come un'attitudine inerente a tutti gli esseri umani. Il suo pensiero ha influenzato significativamente altri autori italiani, come Bruno Munari che sottolinea l'importanza del processo rispetto allo sviluppo del prodotto, o Gianni Rodari che associa termini come creatività, fantasia e immaginazione e infine

Loris Malaguzzi che qualifica “la creatività come caratterizzazione del nostro modo di pensare, conoscere e decidere” (Malaguzzi, 2017, *I cento linguaggi dei bambini*, p.98).



Luoghi di incontro

Non sono stati trovati studi in relazione ai luoghi di incontro fisici all'aperto, utilizzando la parola di ricerca “luoghi di incontro”, ma uno studio ha discusso l'importanza dei luoghi di incontro in termini di narrazioni dei bambini (Puroila, Estola & Syrjälä, 2012). Nel loro studio la narrazione è il luogo d'incontro in cui i bambini costruiscono relazioni, raccontano, ascoltano e affrontano e risolvono i problemi, ma essi presentano delle argomentazioni anche a favore di un ambiente pedagogico in cui siano disponibili luoghi d'incontro non fisici per le narrazioni quotidiane dei bambini, e questo comprende risorse come il tempo e “lo spazio ideologico e morale che valorizza le espressioni dei bambini” (p. 203). Sulla base di questa ricerca, sono importanti anche i luoghi d'incontro fisici dove i bambini e gli insegnanti possono incontrarsi nella condivisione reciproca di esperienze e nella narrazione di storie. I luoghi d'incontro in una prospettiva più ampia sono importanti nell'ECEC dove le prospettive dei bambini sono al centro dell'attenzione (ad esempio Sommer, Pramling Samuelsson



& Hundeide, 2013). Per facilitare agli adulti l'incontro e l'ascolto dei bambini, i luoghi di incontro fisici, allestiti per questo scopo, possono essere luoghi importanti dove i bambini possono condividere i loro pensieri ed esperienze.

Sebbene non siano state individuate ricerche sul tema specifico dei "luoghi di incontro all'aperto", esistono diversi approcci pedagogici italiani che sottolineano l'importanza delle relazioni, degli incontri e degli scambi tra bambini, come elementi fondamentali per stimolare e ampliare i loro processi di conoscenza.



"Le relazioni e le comunicazioni sviluppate nel contesto educativo stimolano la condivisione di idee e strategie creative creando diverse esplorazioni, ricerche e costruzioni tra adulti e tra questi e i bambini [...] Spesso la qualità degli spazi favorisce il dialogo, la reciprocità e lo scambio." (L. Gandini, 2017, in I cento linguaggi dei bambini, p.322 e 324).

"Non si tratta di educare a un atteggiamento verso il mondo naturale, ma piuttosto di educare a prestare attenzione alle relazioni e ai significati che i bambini costruiscono con noi e con il mondo [...] ai significati e ai sensi che costruiscono sperimentando la loro relazione con il mondo, alle esperienze sulle quali i bambini si relazionano intenzionalmente con gli oggetti e le cose viventi, e dove si fa attenzione affinché questa relazione sia piena di significato."

(M. Schenetti, 2015, La scuola nel bosco, p.267).

Un esempio di attività testata per ogni area

Questa sezione presenta una descrizione e una valutazione da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia di un'attività per ciascuna area. Gli insegnanti di scuola dell'infanzia di ogni paese hanno progettato almeno un'attività per area (vedi tabella 1) e insegnanti di scuola dell'infanzia in un altro paese hanno testato una delle attività e hanno dato il loro feedback in un modulo di valutazione.

Nel progettare le attività, gli insegnanti della scuola dell'infanzia le hanno classificate come appartenenti a tre diverse aree di apprendimento e sviluppo. Le aree sono l'**apprendimento cognitivo** (matematica/scienza/arte/linguaggio/tecnologia/sviluppo sostenibile), il **self-empowerment** (N.d.T.: aumento delle proprie potenzialità) (contatto con la natura e miglioramento della salute) e le **abilità** (motricità grossolana/fine, abilità sociali eccetera).



	Zona selvaggia	Luoghi segreti	Il giardino per tutti i sensi	Percorsi di apprendimento	Zona relax	Zona di gioco strutturata	Atelier all'aperto	Luoghi di incontro
MOTALA SVEZIA	■ Affondare e galleggiare	■ Albergo per insetti	■ Creazione e gestione di foreste commestibili	■ Percorso su muri e marciapiede	■ Relax sotto il sole	■ Caccia al tesoro	■ Creare il nostro nuovo paesaggio	■ Assemblea dei bambini all'aperto
CARDET CIPRO	■ Ristorante degli insetti ■ Ricerca e valutazione di elementi naturali	■ Trovare se stessi	■ Giardino degli aromi	■ Percorso a piedi nudi	■ Yoga della risata	■ Caccia al tesoro	■ Laboratorio di trasformazione decorativa della pietra	■ Limonata
CASALGRANDE E SCANDIANO ITALIA	■ Ristorante per insetti	■ La rabbia	■ Profumi da catturare	■ Percorsi su tronchi	■ Rilassarsi sotto il sole	■ Creare una bilancia	■ Trasformazione della pietra	■ Macedonia
DAUGAVPILS LETTONIA	■ Ristorante per insetti	■ Costruttori di capanne segrete	■ Portacandele fatti a mano	■ Percorso a piedi nudi	■ Relax sotto l'albero	■ Cucina di fango ■ Il muro della musica	■ Nuova prospettiva ■ Trasformazione della pietra	■ Il party degli insetti





Area selvaggia

RICERCA E VALUTAZIONE DI ELEMENTI NATURALI

I risultati di questa attività sono legati all'**apprendimento cognitivo**, al **self-empowerment** e alle **abilità**.



Compito principale/domanda per i bambini

Come si avvicinano i bambini alla scoperta degli spazi esterni? Come può l'esplorazione dell'esterno incoraggiare i bambini a conoscere altre persone e nuovi spazi? Possibili sfide per gli alunni: Esplorazione, ricerca, consapevolezza e fiducia in se stessi.

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Per aumentare la familiarità con gli spazi esterni e ridurre la percezione del pericolo allo stesso tempo, osservare, raccogliere, collezionare, dare un nome agli elementi naturali, sviluppare elementi e situazioni di interesse per l'intento del progetto.

Descrizione dell'attività

L'attività si svolge ogni volta che i bambini vanno all'aperto, specialmente nel giardino della scuola dell'infanzia. I bambini escono a piccoli gruppi o tutti insieme e iniziano ad esplorare attentamente ogni singolo dettaglio. Ogni oggetto



Esempi di bambini che esplorano elementi naturali nell'Area Selvaggia (Cipro).



Esempi di una bambina che osserva attentamente gli elementi naturali nell'Area Selvaggia(Cipro).

acquista valore e significato nel momento in cui viene osservato, raccolto, valutato e scelto. Da ogni oggetto riceviamo un'impressione per il suo aspetto e per i ricordi che provoca, suscita sensazioni e significati che abbiamo già provato, attira la nostra attenzione per il suo potenziale ricreativo, narrativo ed esplorativo. I bambini preferiscono avvicinarsi alla terra e guardare attentamente tutto ciò che cattura la loro attenzione: foglie, sassolini, rami, insetti, erba, siepi, tronchi, cortecce, ecc. I bambini sono in grado di scoprire sul terreno elementi che gli adulti non notano e raccoglierti per le loro collezioni speciali. I bambini possono interpretare la realtà che ci circonda, evitando la banalità e le abitudini, valorizzando le differenze evidenziandole. In questo modo, i bambini non solo sono in grado di esplorare dettagli interessanti per loro, ma possono anche entrare in contatto tra loro e con la natura, cooperando e aumentando le relazioni attraverso la condivisione di sentimenti e pensieri.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. È necessario definire un calendario di occupazione dei luoghi del gruppo di lavoro, per evitare sovrapposizione di gruppi.
2. Poi, durante l'assemblea del mattino con i bambini della sezione è essenziale decidere come cercare gli elementi naturali, quali percorsi esaminare e che tipo di strumento utilizzare (borse a tracolla o cesti, lenti d'ingrandimento, binocoli, carta o quaderni digitali, ecc.).

Materiali da utilizzare

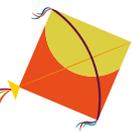
Borse a tracolla, contenitori di diverse dimensioni e forme, lenti d'ingrandimento, macchina fotografica, binocolo, quaderni di carta o digitali, cazzuole, rastrelli, ecc.



Esempi di bambini che esplorano elementi naturali nell'Area Selvaggia (Cipro).

Valutazione di Ricerca ed esplorazione di ambienti naturali

I bambini hanno avuto bisogno di un po' di incoraggiamento all'inizio perché si limitavano a camminare in giro senza esplorare veramente la zona. Alcuni bambini hanno solo seguito altri bambini. Gli insegnanti hanno anche notato che è importante che tu, come adulto, dimostri entusiasmo e modelli l'attività in modo che i bambini capiscano e possano seguire. I bambini hanno esplorato il cortile della scuola in tutte le direzioni, guardando la terra e il cielo. Hanno anche toccato foglie e petali, abbracciato alberi ed esplorato nidi di insetti. I bambini si sono divertiti soprattutto a condividere le loro esperienze tra di loro, per esempio "vi mostrerò qualcosa di molto speciale" e hanno espresso e condiviso la preoccupazione per le altre specie, "state attenti, non dovete gettare la terra nella tana delle formiche perché le formiche saranno tristi". Poiché i bambini erano a loro agio con il luogo, il cortile della scuola, si sono sentiti liberi di esplorare, e poiché di solito giocano con giocattoli di plastica, hanno mostrato interesse nell'esplorare diversi oggetti come alberi, vegetazione e animali. Il piccolo gruppo ha dato a tutti i bambini l'opportunità di condividere le loro esperienze e una delle riflessioni degli insegnanti è stata che hanno osservato cose che non erano state viste per molti mesi.



Luoghi segreti

TROVARE SE STESSI



I risultati in questa attività sono legati al **self-empowerment** (identificazione, espressione e controllo delle emozioni).

Compito principale/domanda per i bambini

Gestire le emozioni, l'autocontrollo e l'autoregolazione.

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

L'obiettivo di questa attività è quello di aiutare i bambini a riconoscere, esprimere e controllare le loro emozioni, in modo che in caso di crisi siano in grado di controllare e regolare se stessi. Questa attività dà ai bambini la capacità di riconoscere ed esprimere i loro sentimenti usando modi alternativi alla violenza e/o alla rabbia in modo che possano sviluppare l'autocontrollo. Introdurre i bambini a vari modi di esprimere le loro emozioni li aiuterà a reagire con calma e a controllarsi in situazioni emotive difficili. Possibili sfide sono trovare modi per calmarsi e rientrare nel gruppo.

Descrizione dell'attività

L'insegnante inizia con la storia di un animale-eroe che ha avuto un conflitto con un amico ed era molto turbato. Aveva bisogno di stare un po' di tempo da solo per pensare. I bambini

devono aiutare l'eroe a trovare un buon posto per isolarsi e pensare all'accaduto. L'insegnante insieme ai bambini va in cortile per cercare un posto appropriato (nel cortile c'è già una tenda indiana fatta di materiali naturali). I bambini potrebbero suggerire la tenda indiana. Il gruppo si riunisce lì e discute su cosa la rende un buon posto per isolarsi (nella tenda c'è un orsacchiotto, un cuscino, carta, matite, palline per massaggi e una bilancia delle emozioni). L'insegnante spiega e mostra l'uso dei materiali nella tenda. Affinché l'attività abbia successo, i bambini devono provare empatia per l'eroe della storia, in modo da volerlo aiutare, l'attività deve aiutare i bambini a sviluppare l'autocontrollo. L'attività avrà successo se i bambini useranno il luogo segreto per calmarsi/gestire i loro sentimenti quando si verificano conflitti durante il gioco all'aperto.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. Raccontare la storia di un orso che litiga con un amico.
2. Posizionare una tenda indiana fatta di materiali naturali nel cortile (stoppie e stoffe).
3. Preparare il materiale nella tenda: orsacchiotto, cuscino, fogli, matite, palline da massaggio, musica rilassante.
4. Preparare la scala delle emozioni (carta laminata con una scala, icone delle emozioni - felice, triste, arrabbiato, spaventato - con velcro e figure di bambini - ragazzo/ragazza).

Materiali da utilizzare

Per realizzare l'attività, avremo bisogno del seguente materiale: Storia improvvisata, Tenda improvvisata, Un cuscino, Un orsacchiotto, Un foglio, Matite, Palle per massaggi, Scala delle emozioni.

Valutazione di Trovare se stessi

L'attività ha funzionato senza problemi. I bambini hanno provato empatia per l'eroe della storia e volevano aiutarlo. Hanno cercato nell'ambiente esterno gli elementi che potrebbero aiutare qualcuno a rilassarsi ed stato chiesto loro di pensare a cosa li calma per espandere questo pensiero. L'esplorazione dell'ambiente ha funzionato bene, i bambini hanno proposto molte idee diverse di aree che vanno bene per questo uso. Hanno suggerito un posto tranquillo tra gli alberi o un luogo immaginario nella natura. Molti bambini hanno suggerito la tenda indiana e tutti si sono riuniti lì per fare un riassunto di quali sono gli elementi "che vanno bene" per un posto dove calmarsi e quali elementi potrebbero essere utilizzati. I bambini hanno riflettuto su cosa li ha fatti calmare e mantenere il controllo per capire come aiutare qualcun altro a farlo. Alcuni bambini hanno menzionato solo il tempo come fattore, ma con qualche ulteriore discussione, i bambini hanno proposto molti luoghi e fattori diversi. Hanno menzionato tutti gli elementi disponibili nella tenda: un orsacchiotto, cuscini, carta, matita e palla da massaggio e alcuni di loro li hanno provati sul posto e hanno riflettuto su cosa faranno in futuro in situazioni simili.



Bambino che si nasconde nel Luogo segreto (Cipro).





Il giardino per tutti i sensi

CREAZIONE E GESTIONE DELLA FORESTA /GIARDINO COMMESTIBILE

I risultati in questa attività sono legati al **self-empowerment** (contatto con la natura e miglioramento della salute).

Compito principale/domanda per i bambini

Com'è il benessere della nostra foresta commestibile? Il terreno ha bisogno di essere annaffiato? Il terreno ha bisogno di essere pacciamato?

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Sviluppare un senso di appartenenza alla scuola, aumentare il rispetto per la natura, osservare gli elementi naturali e riflettere su quelli antropici; migliorare le capacità di cura, la responsabilità e la costanza.

Descrizione dell'attività

L'attività viene proposta ai bambini di un piccolo gruppo di classe. Insieme ad un insegnante, osservano i cambiamenti della foresta commestibile durante settembre e ottobre, dopo l'interruzione del periodo estivo. Grazie all'aiuto del manuale di cura della foresta commestibile, precedentemente preparato dagli insegnanti durante un corso di formazione, sono pronti a pacciamare il terreno. Una volta alla settimana i bambini controllano se il terreno ha bisogno di essere innaffiato e se ci sono dei cambiamenti da notare e da condividere con i loro amici.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. Pianificare l'esercitazione con il personale per decidere quali classi saranno coinvolte nel programma di cura.
2. Controllare i materiali.
3. Parlare con i bambini della classe per creare curiosità, organizzare i gruppi e il calendario delle attività.
4. Andare fuori.
5. Riunirsi per comunicare con gli amici.
6. Documentare l'attività (con bambini di 5 anni).

Materiali da utilizzare

Utensili da giardino, guanti, giornali, acqua, secchi, compost, rifiuti organici verdi (insalata, bucce, rifiuti verdi, caffè, tè, ecc.) paglia o fieno, cartoni, semi; cartelle per la documentazione, macchine fotografiche, quaderni, lenti di ingrandimento.



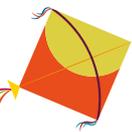
Valutazione di Creazione e gestione della foresta/giardino commestibile

I bambini seguono con interesse le piccole piante che abbiamo iniziato a pre-coltivare all'interno e sono orgogliosi di aiutare con l'irrigazione. Sono stati fuori e hanno scavato il terreno per renderlo pronto per le nostre piante e semi. I piccoli sono entusiasti e alcuni di loro ricordano il raccolto dell'anno scorso. Per i bambini che hanno ricordi degli anni passati, questo li aiuta ad avere un senso del contesto. Così, le attività intorno a quest'area rappresentano un processo continuativo. Gli insegnanti rispondono alle loro domande e scoprono che essi condividono i loro pensieri su cosa crescerà e cosa piace loro mangiare. I bambini trovano eccitante piantare diversi semi, scavare nel terreno e hanno la loro lista di desideri per ciò che vogliono piantare, ma la pre-coltivazione è necessaria nel

nostro clima. A loro piace scavare, sporcarsi, innaffiare e naturalmente vedere il risultato. È importante che l'orto sia messo in relazione con la cucina, la nostra cuoca è coinvolta in ciò che coltiviamo e quando lo raccogliamo. Lei è parte attiva nell'insegnare in merito ai diversi alimenti e parla con i bambini della nutrizione e di ciò di cui il corpo dei bambini ha bisogno per crescere forte, molto apprezzato! È anche importante che il prendersi cura del nostro giardino diventi un interesse comune, così ci aiutiamo a vicenda con l'irrigazione, il diradamento delle piantine e la raccolta.

Gli insegnanti hanno svolto l'attività in gruppi non strutturati dove tutti i bambini presenti sono stati invitati a partecipare. Da un punto di vista educativo, essi suggeriscono che potrebbe essere meglio avere gruppi

strutturati che fanno lezione intorno all'orto. D'altra parte, dicono che è davvero piacevole vedere quando i bambini si impegnano nel processo e imparano individualmente le diverse erbe, verdure e frutta. Un'idea un po' pazzesca che hanno messo in pratica è stata quando i bambini hanno voluto piantare un panino e un cetriolo. Gli insegnanti hanno deciso di seguire l'idea, ma il passo successivo è stato quello di "organizzare uno scherzo" per loro il 1 aprile - il giorno del pesce d'aprile. Il 1° aprile a colazione i bambini hanno visto un albero di panini e un barattolo di cetrioli nell'orto. I bambini di tre e quattro anni erano molto eccitati e non si sono chiesti cosa fosse successo, ma alcuni di loro, così come quelli di cinque anni, erano scettici, e così gli insegnanti hanno detto loro del pesce d'aprile - a volte è importante ridere insieme.



Percorsi di apprendimento



PERCORSO A PIEDI NUDI

I risultati in questa attività sono legati all'**apprendimento cognitivo**, al **self-empowerment** e alle **competenze**.

Compito principale/domanda per i bambini

Sperimentare l'apprendimento attraverso i sensi, sviluppando diverse abilità percettive.

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Migliorare la conoscenza dei bambini del fatto che camminare a piedi nudi su varie superfici naturali può rafforzare e temprare il corpo, rafforzare i muscoli delle gambe, i legamenti, le articolazioni. Promuovere lo sviluppo di un senso di equilibrio e stabilità interiore, sia fisico che psicologico. Attivare delicatamente le terminazioni nervose delle piante dei piedi avrà un effetto benefico su tutto l'organismo. Incoraggiare i bambini a sentire l'afflusso fisico di energia nel corpo, la vivacità di assorbire l'energia della terra e smaltire quella in eccesso. Possibili sfide per gli alunni sono di indovinare, ad occhi chiusi, su quale materiale stanno camminando, descrivendo le loro sensazioni.

Descrizione dell'attività

L'insegnante, in collaborazione con i bambini, discute con loro il modello del piano di sviluppo del progetto del percorso a piedi nudi, dà suggerimenti, dopo aver ascoltato gli altri, e si accorda su dove il percorso sarà collocato. Incoraggiando l'esplorazione della natura, si raccolgono i materiali naturali disponibili nell'area dell'istituzione dell'infanzia e si esaminano e ordinano i materiali naturali portati dai genitori. I bambini sono incoraggiati a sfruttare le opportunità offerte dalla natura per sviluppare stili di vita sani in ambienti urbani. Vengono proposte idee su come disporre i materiali naturali in strisce a zona e su come alternare le superfici strutturate adiacenti. Si propone ai bambini di bendarsi e camminare su tutte le superfici (l'insegnante o un altro studente può accompagnarlo), e man mano che il bambino va avanti, egli stabilisce di che natura è il materiale e quali sensazioni provoca. Lavorando praticamente all'aria aperta, i bambini affrontano questioni pratiche - da dove viene il materiale, le sue proprietà.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. Preparazione di un sito per la costruzione di un percorso a piedi nudi nella zona della scuola dell'infanzia.
2. Reperimento dei materiali naturali.
3. Creazione di un percorso con una combinazione ben riuscita di superfici diverse.
4. Approvazione del sentiero appena creato, condivisione delle impressioni.

Materiali da utilizzare

Abete, pigne; dischi di legno, cubi, pile; sabbia, ghiaia, tappi di legno, pacciamatura di corteccia, canne, muschio; argilla espansa; castagne, argilla, acqua, ecc.

Valutazione di Percorso a piedi nudi

I bambini hanno deciso quale materiale usare per il percorso e lo hanno preparato insieme agli insegnanti. Hanno percorso il sentiero prima ad occhi aperti e poi bendati ed erano molto eccitati perché questa era una nuova attività per loro. Si sono divertiti anche se all'inizio è stato difficile per alcuni di loro stare in equilibrio con i piedi nudi. Hanno collaborato ed erano molto concentrati quando camminavano sul percorso potendo così sentire i diversi materiali. Hanno continuato l'attività camminando a piedi nudi su varie superfici naturali. L'attività ha incoraggiato l'autostima e il coraggio dei bambini.



Bambini che sperimentano il percorso a piedi nudi a Daugavpils (Lettonia).



Zona relax

RILASSARSI SOTTO IL SOLE

I risultati dell'attività sono legati al risultato **self-empowerment** (contatto con la natura e miglioramento della salute).



Compito principale/domanda per i bambini

Come può il rilassamento far emergere una nuova consapevolezza di sé? In una zona di rilassamento, come possono emergere esperienze e storie personali tra i bambini?

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Aumentare la familiarità con gli elementi naturali presenti nel giardino, aumentare l'autocontrollo, far emergere narrazioni immaginarie, condividere esperienze di socializzazione.

Descrizione dell'attività

L'attività si svolge quando i bambini si sdraiano o si siedono a terra su un tappeto d'erba, piuttosto morbido e piacevole da toccare, o su una coperta. Sdraiati o seduti possono raccontare esperienze personali, riconoscere ed esprimere le loro emozioni, raccontare o inventare storie fantastiche. In questo modo i bambini possono rilassarsi, esprimere e riconoscere le loro emozioni, arricchire il loro vocabolario con nuove parole e nuove riflessioni tratte dalle riflessioni di altri bambini.

Le possibili sfide per gli alunni sono la consapevolezza delle proprie azioni, emozioni, immaginare e raccontare.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. È necessario che non ci siano altri bambini in quello spazio per poter ascoltare, riflettere e non essere distratti da altri bambini o adulti.
2. Volendo si può mettere un lenzuolo o una coperta per terra, ma non è essenziale.

Materials to be used

Si può usare una coperta, un foglio/block notes, una macchina fotografica o una videocamera per catturare i dialoghi e i gesti dei bambini.

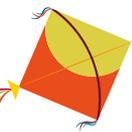
Valutazione di Rilassarsi sotto il sole

Le istruzioni dell'attività erano chiare e utili, quindi la preparazione è stata facile e l'attività è andata molto bene. Alcuni bambini hanno trovato difficoltà perché era una attività nuova, ma la maggior parte di loro si è divertita. Erano tutti consapevoli dell'uso del rilassamento e del perché il corpo ha bisogno di rilassarsi. Non è successo nulla di inaspettato, ma gli insegnanti hanno notato di avere bisogno di fare più pratica per mettere i bambini a proprio agio. Gli insegnanti credono che questa sia stata un'attività molto positiva perché di grande ispirazione per continuare con questo tipo di attività e per fare in modo che questa zona di relax sia parte del cortile della scuola.



Bambini che si rilassano sotto il sole nella Zona relax (Italia).





Zona di gioco strutturata

CREARE UNA BILANCIA



I risultati di questa attività sono legati all'**apprendimento cognitivo** e alle **competenze/abilità**.

Compito principale/domanda per i bambini

Comprensione del concetto di 'peso' - pesante, leggero, equilibrio.

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Abbiamo reso i bambini consapevoli di come possono influenzare il risultato quando usano il bilanciere e abbiamo introdotto cesti con contenuto e peso diversi in uno dei nostri gruppi. Questa attività intende ampliare la loro conoscenza dei pesi e della densità e farli esplorare da soli.

Descrizione dell'attività

Costruiremo la bilancia insieme - ma io come insegnante intendo preparare i pezzi e far loro usare la bilancia con cose diverse nei secchielli. Possibili sfide per gli alunni sono l'utilizzo di oggetti diversi a scopo esplorativo - ad esempio - cercare di trovare l'equilibrio.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. Acquistare e raccogliere tutte le attrezzature necessarie.
2. Insieme ai colleghi decidere dove mettere la bilancia.
3. Stabilire alcune regole sull'uso della bilancia.
4. Presentare l'attività ai bambini.
5. Svolgere l'attività.
6. Documentare l'attività.
7. Valutare.

Materiali da utilizzare

Bastoni di legno, ganci e corde, secchi. Materiali naturali da mettere nei secchi come pigne, sabbia, chiodi, pietre.



Bambini che costruiscono una bilancia (Italia).

Valutazione di Creare una bilancia

I bambini hanno affrontato l'esperienza in modo curioso e intraprendente, hanno mostrato interesse e attenzione ad arricchire la loro ricerca con concetti e contenuti. I bambini sono stati coinvolti prima nella ricerca dei materiali e poi nella costruzione della bilancia. La parte che li ha coinvolti maggiormente è stata la costruzione vera e propria della bilancia: la scelta del materiale adatto, la giusta posizione dei bracci per trovare l'equilibrio, ma soprattutto per capirne la funzionalità. I bambini sono stati molto collaborativi tra loro, rispettosi delle loro idee e azioni. Le insegnanti hanno osservato come nella discussione i bambini siano stati concentrati ad ascoltare le parole dei loro compagni per poi partire dalle loro idee e aggiungere elementi fondamentali, utili alla realizzazione di un pensiero collettivo. Le insegnanti hanno concluso dichiarando che l'esperienza non solo ha portato alla luce i concetti di peso, equilibrio e misura, ma ha anche rafforzato l'idea di poter condividere e sperimentare insieme. Tutti gli elementi: il piccolo gruppo, la presenza dei materiali naturali a disposizione, la possibilità di utilizzarli e di costruire qualcosa insieme hanno permesso la collaborazione e la complicità tra i bambini.



Atelier all'aperto

TRASFORMAZIONE DELLA PIETRA

Questa attività è legata all'**apprendimento cognitivo** e al **self-empowerment**.



Bambini che giocano a Trasformazione della pietra in Atelier all'aperto a Cipro e in Italia.

Compito principale/domanda per i bambini

Dipingere le pietre sviluppa la creatività dei bambini che vedono la bellezza e l'unicità della natura nelle cose semplici.

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Partecipare al laboratorio creativo - attività di pittura su pietra "Nature to be!"
Ai bambini viene proposto di disegnare ciò che la natura significa per loro, ciò che è bello in natura, ciò che la natura dovrebbe essere. Posizionare le pietre dipinte nella spirale del labirinto delle pietre. I bambini raccontano il loro disegno - cosa e perché è stato disegnato sulle pietre.



I bambini sviluppano una percezione estetica della natura, l'amore per il mondo che li circonda.

Descrizione dell'attività

L'insegnante e i bambini guardano le pietre raccolte, le selezionano e progettano il disegno da realizzare sulle pietre. Una volta scelti i colori, altri accessori iniziano a lavorare nel laboratorio creativo. Sulle pietre possono essere disegnati paesaggi, insetti, uccelli, animali, piante da fiore e fenomeni naturali.

L'attività offre l'opportunità di scegliere una varietà di materiali nel laboratorio, ispirando i bambini ad agire secondo la loro immaginazione, incoraggiandoli a trascorrere il loro tempo libero in modo creativo e interessante, acquisendo nuove competenze.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

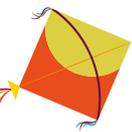
1. Raccolta e acquisto di pietre, ciottoli di diverse dimensioni, forme, colori.
2. Selezionare le pietre per l'attività di pittura per creare un labirinto, un mosaico, ecc.
3. Collocare vernici e altro materiale aggiuntivo nel laboratorio creativo.
4. Fornire opportunità di utilizzo/impiego delle pietre dipinte nelle attività quotidiane all'aperto.

Materiali da utilizzare

Pietre, ciottoli di varie dimensioni; colori acrilici e a base di acqua, pennelli, contenitori per l'acqua, pennarelli; gomma, piume, filati, materiali da costruzione, filo di ferro, perline, eccetera.

Valutazione di Trasformazione della pietra

L'esperienza è stata realizzata nel giardino del nido, utilizzando un pallet di legno come base e dei tronchi. Il contesto esterno può diventare un atelier, un luogo dove i diversi linguaggi espressivi possono essere valorizzati e arricchiti dal contatto con la natura. Un bambino osserva le pietre e sembra valutarne la forma prima di scegliere la pietra da dipingere. I bambini sembrano essere molto incuriositi dalla trasformazione dei colori e delle sfumature che avviene nel vassoio con il movimento del pennello. I bambini iniziano a dipingere con grande cura e attenzione, osservano le pietre e sembrano valutare la loro forma prima di dipingerle. Poi sembrano fare scelte attente sulle pietre e sui materiali naturali da mettere sopra il tronco. Essi sembrano più interessati al contatto diretto con il colore, alla possibilità di mescolare creando trasformazioni di colore su materiali naturali. Inaspettato è stato il fatto che gli insegnanti hanno notato che un bambino ha preferito immergere il materiale naturale direttamente nella vaschetta dei colori. Tutti gli elementi: il piccolo gruppo, la presenza di vari materiali naturali, la possibilità di sperimentare il colore sia direttamente che con il pennello ha fatto sì che i bambini si "immergessero" completamente nell'esperienza.



Luoghi di incontro

ASSEMBLEA DEI BAMBINI ALL'APERTO

L'attività è collegata all'**apprendimento cognitivo**, al **self-empowerment** e alle **abilità sociali**.



Compito principale/domanda per i bambini

Come può la realtà esterna ricordare ai bambini situazioni, sentimenti e storie?

Scopi generali e obiettivi di apprendimento dell'attività

Aumentare la familiarità degli spazi e creare nuove forme di ascolto e dialogo tra i bambini, osservare e sviluppare elementi e situazioni di interesse per l'intento del progetto.

Descrizione dell'attività

L'attività si svolge due volte alla settimana a grande o piccolo gruppo a seconda del tipo di assemblea (del mattino o di ricognizione). L'assemblea è un momento essenziale e centrale della giornata dei bambini. I bambini si siedono in cerchio e parlano di ciò che è importante per loro: come le esperienze del giorno precedente nella scuola dell'infanzia, momenti particolari della notte o del giorno prima a casa. Possono leggere libri, raccontare storie e ognuno di loro può raccontare ciò che pensa o ciò che gli viene in mente per condividerlo con gli altri bambini e con gli insegnanti. Per diffondere i pensieri, abbiamo

deciso di riunirci fuori nel nostro giardino sia per l'assemblea del mattino che per l'assemblea di ricognizione, in modo da permettere ai bambini di ricevere suggerimenti dall'essere all'aria aperta e dal contesto esterno. L'assemblea di ricognizione si svolge insieme ad un piccolo gruppo di bambini subito dopo la conclusione di una ricerca. I bambini che hanno esplorato e indagato in giro si siedono e cominciano a raccontare il tipo di ricerche che hanno fatto e le idee, le strategie e le impressioni che hanno avuto. Il modo in cui i bambini confrontano e condividono queste esperienze diventa un'occasione per tutto il gruppo di migliorare le proprie opinioni, conoscere diversi punti di vista, approfondire e acquisire nuove conoscenze essenziali per il loro apprendimento: i cosiddetti guadagni evolutivi. In questo modo, i bambini non solo sono in grado di condividere esperienze, teorie e pensieri, ma anche di rivederli, comunicarli e spiegarli, in modo che le loro riflessioni diventino una base comune di conoscenza.

Fasi suggerite per organizzare l'attività

1. È necessario definire un calendario dell'occupazione dei luoghi all'interno del gruppo di lavoro, per evitare la sovrapposizione dei gruppi.
2. È necessario includere tutti i bambini e gli insegnanti della sezione che devono fare delle foto e prendere qualche appunto.
3. Devono anche supportare il dialogo cercando di far parlare tutti i bambini e porre al gruppo domande interessanti che sono ancora senza risposta.

Materiali da utilizzare

macchina fotografica, quaderni di carta o digitali, videocamera, eventuali materiali raccolti, ecc.

Valutazione di Assemblea dei bambini all'aperto

Nel complesso, è andata molto bene, i bambini hanno parlato in modo aperto ascoltandosi a vicenda. Quattro dei bambini avevano aiutato a realizzare il luogo dell'incontro, quindi erano contenti di usarlo. Gli obiettivi generali erano: "creare nuove forme di ascolto e di dialogo tra i bambini, osservare e sviluppare elementi e situazioni di interesse per l'intento del progetto" - gli obiettivi sono stati raggiunti, questo è stato un modo nuovo per i bambini di valutare il progetto poiché era un nuovo gruppo rappresentativo di bambini e un nuovo luogo di incontro. I bambini hanno condiviso le loro esperienze, prima con l'aiuto degli insegnanti, ma nel giro di poco hanno parlato liberamente. Hanno gradito il nuovo luogo d'incontro, erano interessati a ciò che gli altri avevano imparato e a ciò che avevano fatto di uguale e non uguale. È stata un'esperienza positiva perché i bambini non si conoscevano, ma erano comunque molto comunicativi nel gruppo. Ha portato realmente nuove idee su come sviluppare il progetto. Gli insegnanti credono che sia stata un'attività molto buona; ha dato molta ispirazione per continuare con questo tipo di incontri e per fare in modo che questo luogo di incontro faccia parte del cortile.





Descrizione del processo e della metodologia utilizzati dai partner.

DESCRIZIONE DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

I partner del progetto provenivano da quattro paesi: Cipro, Italia, Lettonia e Svezia. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia di Cipro provenivano da tre scuole materne e i bambini avevano dai tre ai sei anni.

Ogni classe era composta fino a 25 bambini. C'era un insegnante principale per ogni classe, ma ogni classe aveva un secondo insegnante di scuola materna assistente. Anche gli insegnanti delle scuole dell'infanzia italiane provenivano da tre scuole materne. Il numero di bambini nelle scuole materne italiane era di 25 per classe e c'erano da due a tre insegnanti in ogni classe, mentre nella sezione nido (*nursery*) c'erano 14 bambini con 2 educatori o 21 bambini con 3 educatori. In Lettonia ha partecipato una scuola dell'infanzia ed era una grande scuola dell'infanzia con 230 bambini divisi in 12 classi, il che significa circa 19 bambini per classe. Ogni classe aveva due insegnanti e i bambini avevano da uno a sette anni. In Svezia hanno partecipato tre scuole dell'infanzia e i bambini avevano da uno a sei anni. Le classi erano composte da 16 a 25 bambini per classe e c'erano generalmente tre insegnanti che lavoravano in ogni classe.

MATERIALE PER LA RACCOLTA DI INFORMAZIONI.

Il materiale utilizzato per raccogliere informazioni su come gli insegnanti hanno valutato le attività testate proveniva da due fonti. Il modulo di post-riflessione utilizzato era un documento già in uso nelle scuole dell'infanzia del comune di

Motala. Sono stati fatti alcuni piccoli adeguamenti per adattarsi meglio al progetto. Il modulo consisteva per prima cosa in una descrizione del contesto e la possibilità di includere parole e azioni dei bambini durante l'attività. Successivamente seguivano 12 domande su cui riflettere dopo l'attività. In aggiunta al modulo di riflessione è stato usato un protocollo di osservazione. Questo protocollo è stato utilizzato nei comuni/scuole dell'infanzia delle organizzazioni partner durante la sperimentazione delle pratiche al fine di raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei bambini in azione.

PROCESSO DI LAVORO

Il processo di lavoro durante il progetto è consistito in sei incontri transnazionali di progetto, durante i quali i partner del progetto (tranne gli insegnanti di scuola dell'infanzia coinvolti) si sono incontrati, e altri due seminari di formazione durante i quali tutti gli insegnanti di scuola dell'infanzia partecipanti si sono riuniti. Gli incontri hanno comportato discussioni di gruppo su argomenti centrali per ogni incontro, così come contributi da presentazioni di esperti in diverse discipline, visite di studio alle scuole dell'infanzia e letteratura di ricerca. Ad ogni incontro, sono state decise le future fasi di lavoro insieme con la supervisione di Sweden Emilia Romagna Network (SERN). Tra un incontro e l'altro le diverse scuole dell'infanzia che partecipano al progetto hanno lavorato allo sviluppo dei loro spazi scolastici e allo sviluppo di attività all'aperto per diversi ambienti, sulla base dei risultati delle discussioni di gruppo e di altre attività di formazione. I paesi partecipanti hanno contribuito con spunti riguardanti la diversità culturale nei contesti ECEC. Questa conoscenza



è stata preziosa nelle discussioni sulla progettazione di ambienti e attività all'aperto. Un altro importante contributo è stato il coinvolgimento di esperti di altri campi accademici, per esempio la psicologia ambientale e la progettazione della permacultura. Gli esperti hanno partecipato a discussioni di gruppo nei seminari di formazione e hanno anche condiviso le loro conoscenze attraverso presentazioni plenarie.

IL FLUSSO DI LAVORO DURANTE I TRE ANNI DEL PROGETTO

PRIMA RIUNIONE DI COORDINAMENTO

Durante il primo incontro di coordinamento, i partner hanno discusso le precedenti esperienze di apprendimento all'aperto del personale delle loro scuole dell'infanzia e il tipo di apprendimento all'aperto praticato nei diversi paesi. I partner hanno anche discusso su quali aree di apprendimento volevano concentrarsi e hanno deciso per tre aree, l'apprendimento cognitivo (in diverse materie), l'apprendimento e il *self-empowerment* (contatto con la natura, miglioramento della salute) e l'apprendimento e le abilità (motricità fine/grossa, sviluppo sociale). Una delle idee innovative in questo progetto è stato il contributo di esperti di altri settori ed è stata redatta una lista di esperti da invitare.

Il passo successivo è stata la pianificazione, da parte delle

scuole dell'infanzia dei quattro paesi, di un'attività all'aperto collegata a ciascuna delle aree obiettivo ed è stato scelto un modello precedentemente utilizzato dal partner di Cipro da usare per la descrizione dell'attività. Lo scopo di questa attività era di presentare ciò che stavamo già facendo all'aperto nei diversi paesi e avere questi esempi come punto di partenza per ulteriori discussioni e sviluppi.



PRIMO SEMINARIO DI FORMAZIONE A SCANDIANO-CASALGRANDE (ITALIA)

Al primo seminario di formazione che includeva tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia, gli esperti invitati (dai campi dell'educazione e della psicologia ambientale) hanno fatto delle presentazioni riguardanti le tre aree di apprendimento suggerite (cognitiva, *self-empowerment* e abilità) e altri esperti invitati hanno presentato delle pratiche di successo nel campo dell'apprendimento all'aperto. Una visita di studio in una scuola dell'infanzia locale ha aggiunto





ulteriori contributi alle discussioni di gruppo. I partecipanti hanno preso parte a diversi workshop e hanno potuto esplorare più da vicino una foresta commestibile. Le discussioni hanno fornito l'opportunità di riflettere sui contributi degli esperti alla luce della varietà dei contesti culturali riguardanti l'apprendimento all'aperto nei paesi partecipanti. Tali discussioni hanno anche stimolato riflessioni su come i luoghi, e quali luoghi, sono stati generalmente utilizzati per il gioco e l'apprendimento all'aperto. Le sfide, le potenzialità e ciò che i diversi partner volevano ottenere e sviluppare in termini di cortili scolastici e del loro uso per scopi di apprendimento all'aperto sono stati discussi anche in gruppi più piccoli. Le domande da cui partire sono state fornite dagli esperti che si occupavano delle presentazioni e sono state le seguenti:

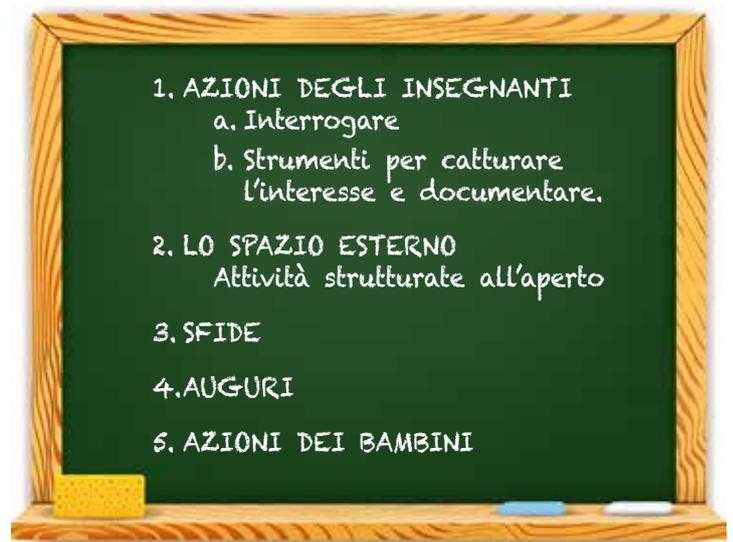
1. Come si può raggiungere un buon equilibrio tra le esperienze di apprendimento avviate dal bambino e quelle avviate dall'insegnante?
2. Che tipo di ambienti stimolano la curiosità, l'impegno e le domande dei bambini?
3. Quali sono le sfide dell'apprendimento all'aperto guidato dall'insegnante rispetto a quello avviato dai bambini?
4. Quali sono gli strumenti che usate per seguire e catturare l'interesse e le domande dei bambini?
5. Questi strumenti sono utili per sostenere le esperienze?
6. Quale abitudine o comportamento vorresti fermare o evitare per sostenere meglio il processo di apprendimento dei bambini?
7. Come tenere in considerazione il bisogno dei bambini di ripristinare le risorse cognitive?
8. Come tenere in considerazione i legami emotivi dei bambini con il luogo?
9. Come creare un posto per giocare? L'apprendimento? Gioco e apprendimento?
10. Quali sono i posti preferiti dai bambini?
11. Dove vedo che i bambini imparano qualcosa?

SECONDA RIUNIONE DI COORDINAMENTO

Al secondo incontro è stata presentata e discussa un'analisi delle attività sviluppate. Una conclusione è stata che molte delle attività non prendevano veramente in considerazione il luogo esterno, erano piuttosto luogo-ambivalente e avrebbero potuto essere fatte ovunque. Se l'obiettivo è quello di sviluppare i cortili scolastici all'aperto, le attività dovrebbero essere preferibilmente più basate sul luogo e più vicine ai luoghi reali nel cortile della scuola. Alcune attività erano basate su un grande lavoro preparatorio e sul coinvolgimento di genitori ed esperti. Al fine di presentare attività facili da usare in una moltitudine di contesti, è stata presa la decisione di concentrarsi su attività che possono essere condotte dagli stessi insegnanti della scuola dell'infanzia. Un problema segnalato è stato l'equilibrio tra le attività centrate sul bambino e quelle guidate dall'insegnante. Ricerche precedenti

sostengono l'importanza dell'apprendimento avviato dal bambino durante il gioco libero, dove il "pensiero condiviso e sostenuto" (*Shared sustained thinking*) tra bambini e adulti è un risultato auspicabile e produttivo. Il focus di questo progetto sono le attività guidate dall'insegnante, ma l'importanza di un approccio centrato sul bambino è stato discusso come auspicabile.

Un'analisi della discussione di gruppo ha rivelato che sono stati discussi principalmente i temi a seguire. I temi sono presentati in ordine di prevalenza. Le azioni degli insegnanti sono più "attenzionate" rispetto a quelle dei bambini. Questo si spiega in parte con la condivisione delle pratiche reciproche.



Nel lavoro di sviluppo delle aree esterne (IOI) è stato presentato un modello per la progettazione degli spazi esterni. Il modello è chiamato le Sette C ed è stato presentato in precedenza. Il modello è stato discusso dai partner ed è stato trovato utile per il processo di lavoro continuativo.

SECONDO SEMINARIO DI FORMAZIONE A MOTALA (SVEZIA)

Successivamente alla riunione di coordinamento tra i partner, a cui gli insegnanti della scuola dell'infanzia non hanno partecipato, si è tenuto un secondo seminario con tutti i partecipanti. Qui l'attenzione si è concentrata principalmente sugli spazi esterni. Le Sette C' sono state usate come schema di riferimento per le discussioni di gruppo durante le quali si doveva sviluppare un cortile ideale per la scuola dell'infanzia. Come vogliamo che sia? Quali aree dovrebbe includere? Gli esperti invitati hanno contribuito con presentazioni e discussioni di gruppo. Gli esperti avevano competenze di rilevanza specifica per quanto riguarda gli ambienti esterni per bambini come la psicologia ambientale, l'educazione ambientale e alla sostenibilità, la progettazione della permacultura e l'educazione all'aperto. Sono state condotte due visite di studio alle scuole dell'infanzia locali e i partecipanti hanno preso parte a un workshop sull'apprendimento all'aperto in scienza e tecnologia. Alla fine dell'incontro tutti i gruppi



hanno presentato un riassunto delle loro discussioni di gruppo compreso il tipo di aree che hanno trovato importanti relativamente ad un cortile sperimentale della scuola dell'infanzia.

TERZO INCONTRO DI COORDINAMENTO

Seguendo i risultati dell'incontro con tutti i partecipanti, in un terzo incontro i partner hanno deciso quali sono le otto aree ritenute importanti in un cortile della scuola dell'infanzia dove potrebbe svolgersi l'apprendimento qualitativo all'aperto. Le aree sono state selezionate sulla base della discussione di gruppo sulle Sette C e sui cortili della scuola dell'infanzia sperimentali ideali. Queste aree costituirebbero la base per l'output IO1 e dovrebbero essere collegate ai risultati dell'apprendimento e ai programmi nazionali nell'output IO1. E' stata svolta una visita di studio ad una scuola dell'infanzia locale che ha fornito l'ispirazione per il prossimo lavoro di sviluppo di nuove attività per gli output IO2 e IO3. Dopo questo incontro tutte le scuole dell'infanzia hanno ulteriormente sviluppato attività che potrebbero essere condotte nelle diverse aree. Erano collegate a una, due o tre delle aree di apprendimento decise durante il primo incontro (cognitiva, di self-empowerment e di abilità). In totale sono state sviluppate 40 attività (vedi tabella 1). Quando questo lavoro è stato completato, le scuole dell'infanzia partecipanti hanno scelto un'attività per ogni area e l'hanno testata nel loro contesto. In un secondo momento, l'hanno valutata usando il modulo di valutazione.

IL PROCESSO DI LAVORO NEI DIVERSI PAESI

LETTONIA

Dopo ogni seminario e incontro con i partner, abbiamo presentato agli insegnanti l'esperienza di altri paesi, guardato video, fotografie e discusso idee. Abbiamo testato le idee che sembravano più accettabili per le nostre condizioni ed interessanti.

Allo scopo di realizzare pratiche e testare l'esperienza di altri paesi, partecipanti al progetto, è stato creato un gruppo di

lavoro in un istituto dell'infanzia. Il gruppo era composto da insegnanti che lavorano con bambini di diverse età. Il gruppo di lavoro si è preparato in anticipo per ogni stagione e ha preparato nuovi oggetti.

Abbiamo collaborato molto attivamente con i genitori. I genitori hanno aiutato nella creazione di oggetti educativi sul territorio - un muro musicale, un labirinto di pietre, percorsi sensoriali. Hanno portato vari materiali naturali (pietre, muschio, sabbia di mare, pigne, castagne...) per creare percorsi sensoriali, un albero sensoriale e utensili casalinghi e da cucina per creare un muro musicale. Per il lavoro, non solo gli insegnanti sono stati coinvolti, ma anche lavoratori con conoscenze tecniche che hanno lavorato con il legno, creando le basi per gli oggetti educativi.

Ogni attività è stata discussa in gruppo, gli insegnanti hanno scelto l'area su cui avrebbero voluto lavorare. Il gruppo ha discusso la modalità di analisi dell'esercitazione, ha fatto foto, video e preso appunti. I genitori e gli altri insegnanti hanno familiarizzato con i risultati delle attività.

Gli insegnanti hanno condiviso i risultati delle esercitazioni estive con altri colleghi. Il gruppo di lavoro ha prestato particolare attenzione alla riflessione, a ciò che ha suscitato maggiore interesse nei bambini, a dove sono sorti i problemi, così come alle reazioni dei bambini a una situazione problematica.

Gli insegnanti sono giunti alla conclusione che a causa del fatto che, durante l'esercitazione, le frasi, le dichiarazioni emotive dei bambini hanno reso le attività ricche di significato.

SVEZIA

Il gruppo di lavoro con gli insegnanti della scuola dell'infanzia si è riunito regolarmente per scambiare esperienze. Essi hanno diffuso e mediato le conoscenze nelle loro scuole dell'infanzia durante le riunioni di lavoro e le giornate di studio. Hanno mostrato e descritto le attività svolte e le zone sviluppate. Le attività che dovevano essere svolte e valutate sono anche state distribuite tra tutti i dipendenti.

Grazie a ciò si è creata una maggiore comprensione del contenuto del progetto. Il lavoro è stato anche presentato



in modo continuativo nel gruppo di gestione della scuola dell'infanzia, a cui partecipano i direttori di tutte le scuole dell'infanzia del comune. È in atto una collaborazione con la nostra amministrazione della proprietà immobiliare. Il progetto è la base per la pianificazione di nuove scuole dell'infanzia e dei loro ambienti esterni, nonché per la ristrutturazione di quelle esistenti. Le scuole materne hanno iniziato a fare piccoli cambiamenti nei loro ambienti esterni e per quanto riguarda l'acquisto di nuovo materiale con fondi propri.

In sintesi, finora questo progetto ci ha dato molta ispirazione e innovazione in merito al nostro ambiente esterno. L'apprendimento a livello collegiale ha rappresentato un aspetto eccitante ed educativo sia per i colleghi degli altri paesi partecipanti che per i colleghi qui a Motala.

Lo scambio di esperienze e di pratiche con gli altri paesi ci ha fatto capire quanto siano diverse le condizioni in cui lavoriamo, ma anche che condividiamo ancora molte cose della nostra "mission".

Attualmente, una parte sempre più importante dell'insegnamento programmato si svolge nel nostro ambiente esterno, a cui il progetto ha contribuito. Si è creata una maggiore comprensione per quanto riguarda la partecipazione degli educatori al "soggiornare" dei bambini nel nostro ambiente esterno.



ITALIA

La nostra metodologia di lavoro è caratterizzata dall'ascolto, dal confronto, dallo scambio di idee, in modo continuo e costante nei gruppi sia tra bambini che tra adulti. Questo è quello che succede ogni giorno, ed è quello che abbiamo messo in atto negli istituti scolastici 0/6 durante la progettazione e la realizzazione del progetto Dehors.

A luglio 2019, dopo il 2° incontro a Motala, si è tenuto un incontro con i docenti che avevano partecipato all'esperienza per la condivisione di quanto emerso durante i momenti formativi (7C) grazie alla guida degli esperti. Durante il 3° incontro, i coordinatori hanno rielaborato i contenuti emersi dai gruppi di lavoro sulle 7C, andando ad individuare 8 aree essenziali in ciascun ambiente esterno scolastico per supportare diverse tipologie di apprendimento.

Per ognuna di queste aree, ogni partner ha proposto alcune buone pratiche già sperimentate all'interno della propria realtà per un test incrociato tra i partner del progetto.

Abbiamo poi incontrato gli insegnanti coinvolti nel progetto, abbiamo letto con loro tutte le pratiche per capire come erano state attuate nei loro contesti educativi. Tenendo conto dell'età dei bambini, delle condizioni climatiche, degli spazi a disposizione, del periodo degli ambientamenti e della riapertura dopo mesi e mesi di chiusura, abbiamo scelto di testare una pratica per ogni Area: alcune le abbiamo replicate con precisione e puntualità, altre le abbiamo rivisitate in base alle nostre possibilità. Una volta testata, è stato fondamentale per noi rileggere l'esperienza a livello di "team" di sezione attraverso il materiale documentario sviluppato: foto, video, dialoghi, griglie di osservazione. La valutazione delle sinergie di apprendimento dei bambini che hanno partecipato, l'osservazione dei loro comportamenti e l'evidenza dei loro processi di conoscenza hanno consolidato le competenze dei bambini, ampliato lo sguardo degli insegnanti e arricchito la ricerca sui contesti esterni attuali. I materiali documentari elaborati, e l'esposizione delle insegnanti coinvolte durante un team di struttura hanno sollecitato a livello collegiale le riflessioni, le curiosità e i nuovi possibili rilanci e cambiamenti da apportare ai nostri spazi educativi.

CIPRO

A Cipro, abbiamo cercato di seguire l'approccio più partecipativo, avendo incontri sia formali che informali prima dell'inizio di ogni attività, acquisendo feedback da tutti i possibili stakeholder (compresi i bambini), pilotando e riadattando in base alle esigenze e al contesto delle scuole dell'infanzia. Poiché le 3 scuole dell'infanzia non erano partner ufficiali, ma collaboratori di CARDET, esse hanno giocato un ruolo fondamentale nella progettazione e realizzazione del progetto DEHORS a Cipro.

All'inizio di gennaio 2019, CARDET ha inviato una lettera al Ministero dell'Istruzione, della Cultura, dello Sport e della Gioventù di Cipro, per informarli dell'avvio del progetto DEHORS e raccomandando almeno 3 scuole dell'infanzia ed esperti, che fossero interessati a partecipare al progetto. Nel febbraio 2019, i 3 insegnanti delle scuole dell'infanzia (di 3 diverse scuole) e 1 esperto si sono incontrati con CARDET per



presentare loro ufficialmente il progetto e iniziare a creare alcune attività introduttive all'aperto. Nel marzo 2019, gli insegnanti hanno presentato le prime cinque (5) attività durante la riunione dei partner, e precisamente 'Catching Colours', 'Happy Birthday', Kids Yoga', 'Natural Exhibition' e 'What Shadows Can Do'. Le attività sono state sviluppate e testate dagli insegnanti delle 3 scuole dell'infanzia tra marzo e giugno 2019. Dopo l'incontro in Svezia di giugno 2019, CARDET e gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno avuto diverse occasioni di discussione sulle 7C e la loro applicabilità nel contesto cipriota. Gli insegnanti hanno fornito alcuni consigli molto utili, basati sulla fattibilità di applicare quegli elementi nelle scuole dell'infanzia di Cipro, le opportunità e i limiti. Queste informazioni sono state utilizzate durante il 3° Meeting dei partner del progetto DEHORS in Italia, dove gli stessi hanno lavorato su 8 Aree all'aperto al fine di formare un modello di educazione all'aperto e sostenere una varietà di tipologie di apprendimento degli studenti. Durante lo sviluppo di ciascuna Area, CARDET ha utilizzato l'utile feedback acquisito dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e dall'esperto di educazione all'aperto di Cipro.

Disponendo di una discreta idea delle 8 aree, CARDET ha presentato il modello a tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia e all'esperto. Partendo da ciascuna area, i 3 insegnanti

di scuola materna hanno collaborato con altri colleghi della loro scuola e con CARDET al fine di sviluppare una nuova attività per testare ogni area. Nello specifico, sono state sviluppate nove (9) nuove attività dalle scuole e da CARDET per soddisfare le esigenze delle scuole dell'infanzia di Cipro. Per quanto riguarda le attività da sviluppare, gli insegnanti e CARDET hanno preso in considerazione il clima di Cipro, le attrezzature disponibili nelle scuole, lo spazio esterno disponibile e i finanziamenti che potevano essere utilizzati. Quando le scuole erano pronte per la nuova implementazione, tutte le scuole sono state chiuse a Cipro a causa dell'epidemia di COVID-19. Subito dopo la loro riapertura nel giugno 2020, tutte e 3 le scuole dell'infanzia hanno implementato 9 delle nuove attività sviluppate, assicurandosi di testare

almeno 1 attività da altri paesi. CARDET ha anche visitato le scuole durante l'implementazione per rilevare le eventuali problematiche attraverso la discussione con gli insegnanti e i bambini, così come raccogliere evidenze (ad esempio le foto).

Dopo aver compilato un 'Modulo di osservazione' per ogni attività implementata, CARDET ha anche avuto un incontro con gli insegnanti al fine di acquisire il loro feedback e identificare le aree che richiedevano un miglioramento. Gli insegnanti si sono espressi in modo molto incoraggiante in merito al modello appena sviluppato, in quanto hanno dichiarato che può arricchire le percezioni e le esperienze dei bambini, dato che i bambini a Cipro non tendono a sperimentare molto con attività all'aperto nelle scuole. Hanno anche espresso la loro positività sul fatto che questo modello può essere suggerito alle parti interessate nel campo dell'istruzione al fine di fornire nuove idee e aprire nuove strade sull'educazione all'aperto a Cipro.

CONTRIBUTO DEGLI ESPERTI INVITATI¹

Il contributo degli esperti al progetto è stato vario. Hanno contribuito alla progettazione di attività di esempio per i partecipanti agli incontri, e hanno contribuito con conoscenze e idee alle presentazioni in power point e alle discussioni di gruppo. I partecipanti al progetto hanno avuto l'opportunità di prendere parte a workshop con l'obiettivo di testare attività che in seguito avrebbero potuto introdurre nella loro pratica. Le attività miravano a rendere le esperienze all'aperto tattili, creative ed emotivamente coinvolgenti. I partecipanti hanno potuto vedere la creazione e la gestione di un forest garden, così come di diversi tipi di percorsi di apprendimento, e hanno potuto costruire un hotel per insetti come esempi concreti di sviluppo di spazi esterni. Gli esperti hanno anche contribuito a discussioni di gruppo con l'obiettivo di sviluppare i cortili delle scuole materne, con il prodotto intellettuale 1 (Intellectual Output): Modelli di spazi di apprendimento all'aperto nelle scuole dell'infanzia, come risultato finale.

Gli esperti sono stati invitati a dare un feedback sul prodotto intellettuale 1 e a riflettere sul loro ruolo nel processo. Essi hanno riconosciuto il valore della condivisione dell'esperienza e della pratica da diversi paesi e discipline che ha portato al prodotto intellettuale 1. La presentazione delle otto aree è stata ritenuta utile e ispiratrice per gli altri, e allo stesso tempo ha lasciato spazio al proprio contesto e alle proprie esigenze. Gli esperti ritenevano che potesse essere un valido supporto per pianificare e ripensare le attività educative per i bambini, fornendo suggerimenti interessanti e utili.

¹ Gli esperti coinvolti nel Progetto DEHORS sono i seguenti: Anne Goy Certified Permaculture Designer, Designer della società di ingegneria Ecodesign, Michela Schenetti Professore Associato Dipartimento di Studi Educativi "Giovanni Maria Bertin"- Università di Bologna, Laura Catellani e Debora Lervini, referente per la didattica e la sostenibilità del Centro di Educazione Ambientale e Sostenibilità (CEAS Terre Reggiane - Tresinaro Secchia,), Krlis Ziedi Architetto assistente/ designer presso RemPro, Fredrika Mårtensson, professore associato presso la Swedish Agricultural University





Gli esperti hanno sottolineato che la connessione naturale per i bambini è essenziale. I giardini per tutti i sensi, compreso il giardino commestibile, le aree selvagge e le zone di relax circondate dal verde sono stati identificati come aspetti importanti di un cortile scolastico. Tuttavia, anche se il cortile della scuola contiene queste caratteristiche, le esperienze nell'ambiente naturale più ampio come i boschi, le montagne e le rive dei fiumi sono state qualificate come stimolanti per il rapporto con la natura dei bambini. Nella descrizione del giardino per tutti i sensi abbiamo incluso solo cinque sensi: gusto, olfatto, tatto, vista e udito, e un esperto.

1 Gli esperti coinvolti nel Progetto DEHORS sono i seguenti: Anne Goy Certified Permaculture Designer, Designer della società di ingegneria Ecodesign, Michela Schenetti Professore Associato Dipartimento di Studi Educativi "Giovanni Maria Bertin"- Università di Bologna, Laura Catellani e Debora Lervini, referente per la didattica e la sostenibilità del Centro di Educazione Ambientale e Sostenibilità (CEAS Terre Reggiane - Tresinaro Secchia,), Kārlis Ziedīņš Architetto assistente/ designer presso RemPro, Fredrika Mårtensson, professore associato presso la Swedish Agricultural University ha commentato il fatto che i sensi umani includono anche la termo-recezione (sentire con la pelle senza toccare come sole-ombra), la nocicezione (sgradevolezza, dolore), l'equilibrio, la proprioccezione (percezione della consapevolezza della posizione e del movimento del corpo). Ha inoltre commentato che la consapevolezza dei nove sensi è importante per la progettazione di spazi esterni, dalla progettazione di strutture verdi alla progettazione di aree per il gioco e il relax. Un ulteriore argomento, è stato il ruolo delle forme e dei materiali

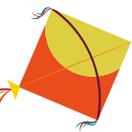
naturali per i giochi d'immaginazione dei bambini, qualcosa che i bambini hanno fatto fin dalla preistoria. Oggi, gli aspetti di sicurezza sono importanti, ma l'ambiente non deve essere troppo sterile o artefatto.

CONCLUSIONI SU AREE E ATTIVITÀ

Stando alle valutazioni degli insegnanti le attività sembravano funzionare bene anche in altri contesti culturali rispetto a quello originale in cui erano state sviluppate. Quando necessario, gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno potuto adattare, in modo che funzionassero nel contesto locale. Molte attività hanno stimolato pensieri su come svilupparle ulteriormente, o sull'area designata sul cortile della scuola. In generale, le attività sono ben sviluppate per le aree particolari, ma sembra che ci sia ancora una difficoltà nel progettare un apprendimento sensibile al luogo. Come possiamo progettare l'apprendimento in modo che il luogo diventi parte del processo di apprendimento, e qual è il posto migliore da usare per questa particolare attività? Queste sono domande che richiedono ulteriori riflessioni. Come spiegato in precedenza, l'obiettivo del progetto era quello di sviluppare attività guidate dall'insegnante, quindi sono tutte strutturate. Un passo successivo potrebbe essere quello di programmare di più l'apprendimento avviato dai bambini. Tuttavia, nelle valutazioni, si nota che i bambini sono entusiasti, creativi e impegnati, e sembrano avere la possibilità di interagire e dare il loro contributo al risultato dell'attività. Le attività lasciano spazio alle risposte e alle riflessioni dei bambini e sono regolate in base ai bambini e alla situazione.

Per quanto riguarda le aree, una problematica è stata quella di fare una distinzione tra luoghi segreti e luoghi di relax, poiché un luogo segreto è probabilmente anche un luogo di relax. Un'altra problematica ha riguardato la contraddizione che sta nel progettare attività in un luogo segreto. Il concetto di luogo segreto si confonde se l'insegnante vi progetta un'attività, non è più un luogo segreto per il bambino. Tuttavia, il cortile della scuola dell'infanzia potrebbe essere progettato in modo che i bambini abbiano l'opportunità di trovare i loro luoghi segreti, ma le attività volte a sviluppare le capacità di autoregolazione possono essere fatte in altri luoghi, come ad esempio l'attività 'Finding myself' (trovare se stessi).





Conclusioni

Il processo di lavoro che includeva quattro paesi da diverse parti d'Europa ha avuto un impatto sui risultati. Le scuole dell'infanzia dei diversi paesi avevano un background diverso nell'uso dei loro spazi esterni per scopi di apprendimento e l'ambiente fisico sembrava diverso a seconda, per esempio, del clima e delle normative nazionali.

Questo ha arricchito le discussioni e ha reso chiaro che le attività dovevano essere adatte, o adattabili, ai diversi contesti. Alcuni paesi hanno avuto un viaggio più lungo da percorrere, ma tutti sono riusciti a sviluppare attività all'aperto e a testarle con successo.

Grazie al progetto, c'è un lavoro in corso per sviluppare il cortile scolastico in tutti i paesi.

Il progetto è stato un'opportunità di sviluppo professionale per gli insegnanti coinvolti (vedi anche Govers 2019). Partecipando al processo, hanno aumentato la loro consapevolezza delle

diverse aree di un cortile scolastico e di come possono organizzare l'ambiente esterno per l'apprendimento, il gioco e il relax. Hanno sperimentato sfide e barriere, ma hanno aumentato le loro conoscenze e abilità nell'apprendimento all'aperto. Nel prodotto IO3 l'aumento delle conoscenze e delle abilità degli insegnanti sarà presentato in modo dettagliato.



Riferimenti

BAKER M. R., WALICZEK T. M. & ZAJICEK J. M. (2015). The effect of school gardening activities on visual-motor integration of pre-school and kindergarten students. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 25 (2).

BECKER C., LAUTERBACH G., SPENGLER S., DETTWELIER U. & MESS F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. DOI: 10.3390/ijerph14050485.

BENTO G. & COSTA A. (2018). Outdoor play as a means to achieve educational goals – a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289-302. DOI: 10.1080/14729679.2018.1443483.

BENTO O. J., & H. SANDSETER E. B. (2020). Affordances for physical activity and well-being in EGEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>.

BFS 2015:1 FRI 1 (2015). *Boverkets allmänna råd om fria för lek och utövande vid fritidshem, förskolor, skolor och liknande verksamhet*. (Swedish national board for housing, building and planning's advice about free space for play and outdoor activities at leisure time centers, pre-schools, schools, and other sectors). Stockholm: Boverket.

BRUNER J. S. (1996). "La cultura dell'educazione", tr.it Feltrinelli, Milano 2000.

COLWELL M., GAINES K., PEARSON K., CORSON H., WRIGHT H. & LOGAN B. (2016). Space, place and privacy: preschool children's secret hiding places. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 412-421. DOI: 10.1111/fcsr.12169.

DETTWELIER U. & MYGIND E. (2020). Dansk udeskole i et international tog sammenlignende perspektiv. In (Edt.) E. Mygind. *Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater*. (Outdoor school. The results of the TEACHOUT project). Frederiksberg C: Frydenlund.

DEWEY J. (1902/2001). *The school and society & The child and the curriculum*. New York: Dover Publications, Inc.

EKMAM LADRU D. & GUSTAFSON K. (2018). 'Yay, a downhill!': mobile preschool children's collective mobility practices and 'doing' space in walks in line. *Journal of Pedagogy*, 1. DOI: 10.2478/jped-2018-0005.

DYMENT J. & POTTER T. (2014). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 1-16.

FÄGERSTAM E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56-81.

FÄGERSTAM E. & GROTHÉRUS. (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education*, 138(4), 378-392.

FÄGERSTAM E. & SAMUELSSON J. (2014). Learning arithmetic outdoors in junior high school: influence on performance and self-regulating skills. *Education 3-13*, 42(4), DOI:10.1080/03004279.2012.713374.

GARIBOLDI A. & PUGNAGHI A. (2020). Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia. pp. 5-167. <http://hdl.handle.net/11380/1197821>.

GOVERS A. (2019). The results of a cross-cultural teacher development project in outdoor teaching—a comparative study among pre-school teachers in Cyprus, Italy, Latvia and Sweden. (Unpublished Master thesis). Linköping University.

GUERRA M. (edited by). (2017). *Materie intelligenti*. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini. Junior. <http://hdl.handle.net/10281/174472>.

HALVORSEN THOR, K., NORDBØ, E.C.A., NORDH, H., OTTESEN I. (2019). Uteområder i barnehager og skoler. Hvordan sikre kvalitet i utforming. (Outdoor spaces in pre-schools and schools. How to secure quality in their design). Norges Miljø- og Biotvitenskapelige Universitet. <https://www.nmbu.no/fakultet/landsam/institutt/la>

HERRINGTON S., BRUNELLE S. & BRUSSONI M. (2017). Outdoor play spaces: as if children mattered. In (Eds.) Waller T., Årlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter E. B., Lee-Hammond L., Lekies, K., & Wyver S. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: SAGE.



- ILLERIS K. (2007). How we learn. Learning and non-learning in the school and beyond. London: Routledge.
- KAPLAN H. (2020). Serendipity as a curricular approach to early childhood art education. *Art Education*, 73(6), 24-29. DOI: 10.1080/00043125.2020.1788345.
- KLAAR S. & ÖHMAN J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229-253.
- KOS M. & JERMAN J. (2019). Gardening activities at school and their impact on children's knowledge and attitudes to the consumption of garden vegetables. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(2).
- KUO M., BARNES M. & JORDAN C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305). doi:10.3389/fpsyg.2019.00305.
- MACQUARRIE S., NUGENT C. & WARDEN C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1-23. DOI:10.1080/14729679.2013.841095.
- MALAGUZZI L. (1995). I cento linguaggi dei bambini. Bergamo, Edizioni. p.98.
- MANNION G. & LYNCH J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In (Eds.) B. Humberstone., H. Prince., & K. Henderson. *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- MAYNARD T. & WATERS J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early years: An International Research Journal*, 27(3), 255-265. DOI: 10.1080/09575140701594400.
- MONTI F., FARNÉ R., CRUDELI F., AGOSTINI F., MINELLI M., & CECILIANI A. (2017). The role of outdoor education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2017.1345896.
- MOORE D. (2015). 'The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are': young children's secret places in early childhood outdoor environments. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31. DOI: 10.1080/21594937.2014.925292.
- MURAKAMI C. D., SU-RUSSELL C. & MANFRA L. (2018). Analyzing teacher narratives in early childhood garden-based education. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 18-29.
- MUSSINI I., GILIOU C., RUSTICHELLI F., MARTINI D. & GARIBOLDI A. (2020). Progetto e/a ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia. *Junior Edizioni* p.94 <http://hdl.handle.net/11380/1226880>
- MYGIND E. (2020). (Ed.). *Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater*. (Outdoor school. The results of the TEACHOUT project). Frederiksberg C: Frydenlund.
- NEĐOVIC S. & MORRISEY A-M. (2013). Calm and active and focused: children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environment Research*, 16, 281-295. DOI: 10.1007/s10984-013-9127-9.
- PEDERSEN GURHOLT K. & RÖNNING SANDERUD J. (2016). Curious play: children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. DOI: 10.1080/14729679.2016.1162183.
- PRINCE H., ALLIN L., HANSEN SANDSETER E. B. & ÅRLEMALM-HAGSÉR E. (2013). Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 183-188.
- PUROLA A-M., ESTOLA E. & SYRJÄLÄ L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191-206. DOI: 10.1080/03004430.2010.549942
- QUAY J. & SEAMAN J. (2016). Outdoor studies and a sound philosophy of experience. In (Eds.) B. Humberstone., H. Prince., & K. Henderson. *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- RINALDI C. (1999). "I processi di apprendimento dei bambini tra soggettività ed intersoggettività", in I Taccuini 7, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia comune di Reggio Emilia, p9.
- ROED OTTE C., BÖLLING M., BENTSEN P. & EJEVB-ERNST N. (2020). Elevers motivation og læring. In (Edt.) E. Mygind. *Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater*. (Outdoor school. The results of the TEACHOUT project). Frederiksberg C: Frydenlund.
- SARACHO O. (2017). Theoretical frameworks of development of play. In (Eds.) Waller, t., Årlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: SAGE.
- SCHENETTI M., ROSSINI B. & SALVATERRA I. (2015). La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura. Edizioni centro studi Erickson, p. 267.
- SKELTON K., LOWE C., ZALTZ D. & BENJAMIN-NEELON S. (2020). Garden-based interventions and early childhood health: an umbrella review. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 17: 121.
- SOLTERO E., PARKER N., MAMA S., LEDOUX A. & LEE R. (2019). Lessons learned from implementing of garden education programme in early child care. *Health Promotion Practice*. DOI: 10.1177/1524839919868215.
- SOMMER D., PRAMLING SAMUELSSON I. & HUNDEIDE K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475. DOI: 10.1080/1350293X.2013.845436.
- ULSET V., VITARO F., BRENDGREN, M., BEKKHUS M. & BORGE A. (2017). Time spent outdoors during preschool: links with children's cognitive and behavioural development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80.
- WAKE S. & BIRDSALL S. (2016). Can school gardens deepen children's connection to nature? In K. Nairn, P. Kraftl & T. Skelton (Eds.), *Space, Place and Environment (Geographies of Children and Young People, Vol 3)*. (1 st ed): 89-115. Singapore: Springer.
- WALLER T., ÅRLEMALM-HAGSÉR, E., HANSEN SANDSETER E. B., LEE-HAMMOND L., LEKIES K. & WYVER S. (2017). Introduction. In (Eds.) Waller, t., Årlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: SAGE.
- WATERS J. & MAYNARD T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education*, 18(4), 473-483. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525939.
- VYGOTSKY L. (1933/1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WYVER S. (2017). Outdoor play and cognitive development. In (Eds.) Waller, t., Årlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: SAGE.
- ZAMANI Z. (2016). The wood is a more free space for children to be creative: their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(2), 172-189. DOI: 10.1080/14729679.2015.1122538.
- ZAMANI Z. (2017). Young children's preferences: what stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 256-274. DOI: 10.1177/1476718X1561616831.
- ZAVALLONI G. (2009). La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta. Bologna: Emi.
- ZAVALLONI G. (2003). I diritti naturali dei bambini e delle bambine. Online <https://scuola.regione.emilia-romagna.it/focus-scuola/i-diritti-naturali-dei-bambini/diritti-naturali-di-bimbe-e-bimbi...perche-un-manifesto>
- ÄNGGÅRD E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77-90.

Riconoscimenti

Un ringraziamento speciale ai seguenti esperti:

- ANNE GOY, Designer certificato di Permacultura, progettista della società di ingegneria Ecodesign;
- MICHELA SCHENETTI, Professore Associato Dipartimento di Studi Educativi "Giovanni Maria Bertin" Università di Bologna;
- LAURA CATELLANI e DEBORA LERVINI, referenti per la didattica e la sostenibilità del Centro di Educazione Ambientale e Sostenibilità (CEAS Terre Reggiane - Tresinaro Secchia);
- KĀRLIS ZIEDIŅŠ, Architetto assistente / designer presso RemPro;
- FREDRIKA MÅRTENSSON, professore associato all'Università Agricola Svedese, Uppsala Svezia.

Hanno partecipato con passione alle attività e hanno contribuito allo sviluppo delle produzioni intellettuali previsti nel progetto DEHORS.



Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.



**GUIDA
PER LO SVILUPPO
E LA VALORIZZAZIONE
DEGLI SPAZI ESTERNI**

