



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo
e socializzazione

Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo
e della Ricerca Educativa

XXXVII ciclo

**Educazione all'aperto in contesti scolastici
multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni
di insegnanti, alunni e genitori**

Docente tutor: Prof. Guido Benvenuto

Docente co-tutor: Prof.ssa Giordana Szpunar

Dottoranda: Alessandra Natalini

Anno Accademico 2023-2024

Abstract

Il carattere inclusivo dell'*Outdoor Education* (OE), sia sul piano educativo sia su quello sociale, è attualmente scarsamente esplorato dalla ricerca empirica, che è ancora oggi assai limitata rispetto al ruolo che l'educazione all'aperto può svolgere nei processi di inclusione degli studenti e studentesse con background migratorio. Il presente studio si propone di contribuire a colmare tale lacuna, nel tentativo di comprendere in che modo l'OE, grazie alle sue caratteristiche peculiari, possa essere considerato un approccio educativo inclusivo per la scuola primaria. A tal fine, sono state indagate le opinioni di insegnanti, genitori e studenti. Tale esplorazione nasce dalla consapevolezza che, in Italia, paese caratterizzato da un'immigrazione in rapida crescita, è necessario affrontare l'inclusione degli allievi e delle allieve con background migratorio nei contesti scolastici e di individuare metodologie didattiche appropriate atte a consentire loro di raggiungere gli obiettivi formativi previsti. Oggi, infatti, gli insegnanti si trovano ad affrontare molteplici sfide nei contesti scolastici, divenuti progressivamente sempre più "multiculturali". Essi sono chiamati a rispondere alle diverse esigenze di apprendimento degli studenti, a gestire le relazioni con le loro famiglie e a confrontarsi con la diversità e la varietà culturale che caratterizza l'ambiente scolastico.

Per tentare, dunque, di capire se l'OE possa facilitare i processi di inclusione, la ricerca ha adottato un approccio qualitativo basato sulla *Grounded Theory* (GT), impiegando una serie di strumenti quali interviste, focus group, analisi documentale e osservazioni dirette con registrazione di *specimen*, supportate da materiale fotografico. Questi strumenti risultano particolarmente efficaci per indagare fenomeni complessi e ancora poco esplorati, poiché permettono di cogliere in profondità le dinamiche emergenti e di costruire teorie a partire dai dati raccolti sul campo, facilitando così una comprensione articolata e sfumata del contesto di studio. I risultati evidenziano come l'OE venga considerato dai partecipanti un approccio educativo inclusivo, sia per gli allievi con background migratorio sia per quelli nativi, che si avvale di ambienti esterni non strutturati, i quali possono agire sull'apprendimento in soluzione di continuità con quelli interni, attraverso l'uso di una didattica laboratoriale ed esperienziale, basata sulla varietà degli stimoli offerti dall'ambiente, su attività di gruppo, su strategie cooperative e metodologie attive, favorendo la conoscenza reciproca tra gli allievi e l'incontro tra le culture, apportando benefici a più livelli.

Parole chiave: contesti scolastici multiculturali; inclusione; outdoor education; ricerca esplorativa; allievi con background migratorio

Indice

Introduzione	1
CAPITOLO PRIMO	
QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	6
1. Analisi sistematica della letteratura: i tre corpus	6
2. Primo corpus: opinioni di insegnanti, genitori e studenti in merito all’Educazione all’aperto ...	9
2.1 Opinioni degli insegnanti sull’Educazione all’aperto	9
2.2 Opinioni dei genitori sull’Educazione all’aperto	12
2.3 Opinioni degli studenti e delle studentesse sull’Educazione all’aperto.....	13
3. Secondo corpus: contesti scolastici multiculturali e inclusione di alunni e alunne con background migratorio	15
3.1 I dati e le Linee guida nei documenti ministeriali nazionali relativi all’inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio.....	15
3.2 Rapporto tra scuola e famiglia nei contesti scolastici multiculturali	18
3.3 Gli alunni e le alunne con background migratorio a scuola.....	20
3.4 Le relazioni interetniche nei contesti scolastici	22
4. Terzo corpus: Educazione all’aperto e contesti scolastici multiculturali.....	24
5. La Rete Nazionale delle Scuole all’aperto in Italia.....	28
6. Discussione e conclusioni	39
CAPITOLO SECONDO	
DISEGNO DI RICERCA	41
1. Individuazione del bisogno da cui nasce la ricerca.....	41
2. Le finalità, gli obiettivi e le domande di ricerca	42
3. L’approccio metodologico della <i>Grounded Theory</i>	43
3.1 La <i>Grounded Theory</i>	43
3.2 Caratteristiche della <i>Grounded Theory</i>	45
4. Le fasi e le tempistiche della ricerca	47
5. Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati	50
5.1 Intervista semi-strutturata	50
5.2 Focus group.....	52
5.3 Osservazione tramite registrazione specimen	53
6. I criteri di scelta e le caratteristiche del campione dello studio	54
7. Modalità di controllo della validità e dell’affidabilità dei risultati	55
8. I risultati attesi.....	57
9. Gli aspetti etici della ricerca.....	59
10. I limiti, i punti di forza e le prospettive della ricerca	60

CAPITOLO TERZO

L'ANALISI DEI DATI E I RISULTATI DELLA RICERCA.....	64
1. Piano di analisi dei dati e criterio di esposizione dei risultati ottenuti.....	64
2. I risultati: le macrocategorie e le microcategorie emerse dalla ricerca.....	67
2.1 La descrizione del contesto e del campione della ricerca	67
2.2 Le pratiche scolastiche e didattiche per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio.....	70
2.3 La formazione dei docenti in merito all'Educazione all'aperto.....	78
2.4 Le esperienze pregresse di didattica all'aperto svolte dai partecipanti.....	97
2.5 Le attività scolastiche all'aperto	103
2.6 L'Educazione all'aperto secondo gli alunni e le loro famiglie	111
2.7 La definizione di Educazione all'aperto secondo i partecipanti	132
2.8 I benefici dell'Educazione all'aperto	142
2.9 Gli ostacoli dell'Educazione all'aperto.....	169
2.10 Le preoccupazioni degli alunni e delle loro famiglie.....	177
2.11 Le caratteristiche dell'Educazione all'aperto nei contesti multiculturali.....	181
2.12 L'Educazione all'aperto e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio.....	261
2.13 I suggerimenti dei partecipanti.....	337
2.14 La realizzazione e lo svolgimento della didattica all'aperto nei contesti scolastici multiculturali.....	343
3. Validazione e interpretazione dei dati.....	361
4. Discussione e conclusioni	374
BIBLIOGRAFIA	379
ALLEGATI.....	406
Allegato 1 - Intervista ai docenti.....	406
Allegato 2 - Interviste ai genitori	408
Allegato 3 - Focus group agli alunni e alle alunne	410
Allegato 4 - Intervista al facilitatore	411
Allegato 5 - Struttura per l'osservazione tramite registrazione specimen	412
RINGRAZIAMENTI.....	413

Introduzione

Negli ultimi anni, anche a causa dell'emergenza COVID-19, è andato via via crescendo l'interesse per il ruolo che l'ambiente esterno riveste nell'apprendimento e nell'insegnamento, come valido completamento dell'insegnamento in aula. Tuttavia, l'Outdoor Education (o Educazione all'Aperto) si configura come un ambito estremamente vario, che comprende dimensioni e ambienti assai diversificati e coinvolge, specie in campo scolastico, discipline e contesti differenti.

Framework della ricerca

L'analisi sistematica della letteratura, che ha riguardato la sistematizzazione di tre corpus bibliografici (I: le opinioni e atteggiamenti di insegnanti, studenti e genitori rispetto all'Outdoor Education (OE); II: le caratteristiche dei contesti scolastici multiculturali e la sfida dell'inclusione e dell'uso di metodologie inclusive; III: il legame tra Outdoor Education e processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio), ha fatto emergere come il carattere inclusivo dell'OE, sia sul piano educativo sia su quello sociale, venga, specie in contesto italiano, scarsamente trattato e approfondito dal punto di vista della ricerca empirica e come quella di evidenza sia ancora assai limitata, soprattutto proprio in riferimento alla capacità dell'Educazione all'aperto di favorire l'inclusione degli allievi e delle allieve con background migratorio (Zinat & Zoletto, 2018; Calandra et al., 2016; Banaś, 2019; Schenetti, 2022a).

L'esplorazione di approcci educativi volti a sostenere l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio risulta oggi di particolare importanza all'interno di contesti scolastici sempre più eterogenei (ISMU, 2021; 2022; 2023; MIUR, 2022a; Santagati & Colussi, 2020; 2021; 2022). In Italia, infatti, divenuta ormai un paese di forte immigrazione, persistono ancora oggi forme di "esclusione" educativa e sociale, che colpiscono in particolare gli allievi con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione (Schachner et al., 2018; Hamel et al., 2022; Alivernini et al., 2019a; 2019b; Azzolini, Mantovani, & Santagati, 2019). L'inclusione di quest'ultimi all'interno dei contesti scolastici viene percepita dagli insegnanti come una vera e propria sfida (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021), soprattutto a causa del divario nei risultati scolastici, particolarmente in matematica e italiano, tra studenti nativi e allievi con background migratorio (INVALSI, 2019; 2024; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; OECD, 2018a; 2018b; 2019; Colombo, 2013), e del basso coinvolgimento di questi ultimi e delle loro famiglie nella vita scolastica e sociale. Dalla letteratura selezionata, e riferendosi più specificatamente al modello elaborato da Berry e Sam (2013), emerge come ancora oggi tendenzialmente prevalgano negli insegnanti atteggiamenti assimilazionisti ed etnocentrici, una scarsa conoscenza del background migratorio degli studenti e la percezione di una formazione inadeguata o insufficiente circa le modalità attraverso le quali realizzare un'educazione interculturale di elevata qualità (Colombo, 2012; Gobbo et al., 2011; Santagati, 2015; Ortega et al., 2020; Cavicchiolo et al., 2020; Caneva, 2012; Şensin et al., 2020b; Daher et al., 2019a; 2019b; Makarova et al., 2021; Prestinoni, 2013). Questo richiede, pertanto, che il docente inizi un processo di "decostruzione", inteso come l'essere in grado di decostruire i propri atteggiamenti, i propri concetti di senso comune e i propri pregiudizi, per poi estendere tale pratica anche alle attività educative e didattiche quotidiane (Vaccarelli, 2019b; 2023; Di Genova et al., 2021).

Da un attento esame delle dimensioni e delle variabili considerate negli studi esaminati emerge chiaramente come l'eterogeneità della popolazione di allievi e allieve con background migratorio sia strettamente legata alla varietà e complessità dei fattori individuali e socio-culturali coinvolti.

Questa eterogeneità si manifesta non solo in termini di provenienza geografica, ma anche attraverso elementi come il livello socioeconomico, la lingua madre, l'accesso alle risorse educative e il grado di inclusione sociale. Tali variabili contribuiscono a delineare un quadro composito, in cui ogni studente con background migratorio porta con sé un bagaglio unico di esperienze e bisogni, rendendo l'inclusione scolastica un obiettivo complesso e articolato da raggiungere. Tale diversità richiede ai docenti una conoscenza approfondita delle caratteristiche di ciascun allievo, indispensabile per identificare e rispondere efficacemente a specifici bisogni educativi, anche ricorrendo all'adozione di approcci flessibili, di metodologie attive e di forme di apprendimento cooperativo e partecipativo, particolarmente utili con studenti e studentesse neo-arrivati in Italia (MIUR, 2007; 2012a; 2012b; 2014; 2015; 2017; 2018; 2022a; 2022b; Eurydice, 2004; 2009; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; De Almeida et al., 2019a; 2019b; Pierfederici-Leifer, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Biasutti & Concina, 2020; Malusà, 2020; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Söhnholz, 2020; Forghani-Arani et al., 2019; Booth, Ainscow, & Dovigo, 2014; Barthel, et al., 2020).

Sono queste alcune caratteristiche che la letteratura evidenzia come significative nell'approccio educativo dell'OE, considerato inclusivo grazie alla sua peculiare forma di programmazione, alla flessibilità di tempi e di spazi, alle specifiche forme e condizioni di stimolazione multisensoriale e alle modalità di apprendimento multimodale e pratico-esperienziale. Tale apprendimento è connesso alla risoluzione dei problemi reali, al lavoro di gruppo, alle attività collaborative tra pari e alla creazione di un clima di apprendimento sereno e favorevole, che richiede, al contempo, un maggiore coinvolgimento delle famiglie con e senza background migratorio, una attenta valorizzazione delle abilità di ciascuno allievo e della sua cultura di origine e l'impiego di una valutazione formativa che lo sostenga nel percorso di apprendimento (Simpson, 2008; Bortolotti, 2019; 2021; Bortolotti et al., 2020; Schenetti, 2022a; Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti & Bosello, 2020; Bosello & Gori, 2019; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Ovesen & Ovesen, 2020; Roberts & Rodriguez, 1999; Svensson, 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009). Questi elementi favoriscono i processi di inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio, incrementando la collaborazione, il coinvolgimento e la motivazione, e accrescendo le abilità sociali e le relazioni interpersonali, sia tra gli allievi sia tra studenti e docenti. Inoltre, contribuiscono ad arricchire il vocabolario e a facilitare l'acquisizione delle competenze matematiche da parte degli allievi (Rickinson et al., 2004; Gemmell, 2021; Bølling et al., 2018; Bølling et al., 2019a; Bølling et al., 2019b; Stapp et al., 1969; Otte et al., 2019; Becker et al., 2017; Steffen, 2018; Nielsen et al., 2016; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020), oltre che a sviluppare competenze alfabetiche generali.

Obiettivi della ricerca e approccio metodologico

A partire da un chiaro quadro concettuale, la presente ricerca si è proposta di analizzare se l'Educazione all'aperto, grazie alle sue intrinseche caratteristiche (Giunti et al., 2021), possa essere considerata un approccio educativo che faciliti i processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio all'interno dei contesti scolastici. Essa, in particolare, si è posta l'obiettivo di esplorare le opinioni che insegnanti, studenti e genitori di scuola primaria hanno dell'OE e di comprendere se tale approccio educativo possa dirsi un approccio inclusivo. Inoltre, ulteriore

obiettivo della ricerca è stato quello di indagare come l'OE venga didatticamente impiegato nelle scuole primarie della Rete delle scuole all'aperto.

Al fine di studiare quanto detto sopra, i partecipanti alla ricerca sono stati individuati selezionando inizialmente le regioni con la più alta percentuale di studenti e studentesse con background migratorio. All'interno di queste regioni, sono poi state selezionate le scuole facenti parte della Rete nazionale delle scuole all'aperto che, secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica, presentavano almeno un plesso di scuola primaria con una percentuale di studenti con background migratorio superiore al 15%. Successivamente, sono stati stabiliti contatti con le scuole e ai dirigenti scolastici è stato presentato un protocollo di ricerca. Le scuole che hanno aderito alla ricerca hanno fornito il nominativo di un referente per l'Educazione all'aperto, che ha facilitato l'individuazione degli insegnanti delle classi di scuola primaria che adottano questo approccio e che erano disponibili a partecipare alla ricerca. I docenti partecipanti hanno avuto il compito di raccogliere le adesioni allo studio da parte di genitori e alunni delle loro classi.

Le scuole che hanno aderito alla ricerca sono state cinque, distribuite su tutto il territorio nazionale. In particolare, la Scuola 1 si trova nel Lazio; le Scuole 2, 3 e 5 sono situate in Emilia-Romagna, mentre la Scuola 4 è ubicata in Lombardia. Complessivamente, sono state coinvolte 16 classi, 27 docenti, 220 alunni e 89 genitori di scuola primaria.

La ricerca ha adottato un approccio qualitativo basato sulla *Grounded Theory* (GT), che prende avvio dall'analisi dei dati per giungere alla formulazione di una teoria che metta in luce e spieghi i processi sottostanti ad un determinato fenomeno per interpretarli adeguatamente. In questo modo, la teoria emerge in maniera induttiva dai dati stessi (Benvenuto, 2015) e l'analisi sistematica della letteratura consente al ricercatore una sensibilità teorica (Thistoll, Hooper, & Pauleen, 2016; Thornberg, 2011), fondamentale per esplorare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica per scoprire o costruire teorie a partire dai dati (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010; Tarozzi, 2008). La GT, grazie al suo carattere ricorsivo, che consente di raggiungere una saturazione teorica delle categorie attraverso un processo di codifica iniziale, focalizzata e finale (Charmaz, 1996), è particolarmente adatta per studiare la variabilità nei contesti scolastici.

Coerentemente con quanto sopra affermato, sono stati impiegati strumenti come interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti, genitori e al formatore della Rete nazionale delle scuole all'aperto, focus group con alunni e alunne e osservazioni dirette sul campo, mediante la registrazione specimen, accompagnate da una raccolta documentale di corredi fotografici (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011). È stata condotta anche un'analisi approfondita della documentazione delle istituzioni scolastiche aderenti e del modello formativo della Rete delle scuole all'aperto al fine di descrivere in dettaglio i contesti scolastici coinvolti nella ricerca. L'impiego di tali strumenti ha consentito di realizzare una triangolazione metodologica, sia sul piano delle diverse fonti utilizzate sia per quanto concerne le modalità di raccolta dei dati. Questo approccio ha reso possibile una convalida incrociata dei dati raccolti, tesa a rafforzare la validità dei risultati ottenuti, ed ha previsto il calcolo dell'accordo tra codificatori a posteriori per garantire l'affidabilità dei dati (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002). Operando in tal senso, si è raggiunta la saturazione delle categorie analizzate ed è stato possibile effettuare una focalizzazione approfondita sul fenomeno oggetto di studio.

Struttura della tesi

La presente ricerca si struttura in tre capitoli, relativi al quadro teorico della ricerca, al disegno della ricerca adottato e all'analisi e discussione dei risultati ottenuti. Nello specifico, il primo capitolo illustra la procedura di selezione e i risultati dell'analisi sistematica della letteratura in merito a tre principali corpus.

I CORPUS

Questo primo corpus della ricerca si è focalizzato su un'analisi sistematica della letteratura riguardante le opinioni e gli atteggiamenti di insegnanti, studenti e genitori nei confronti dell'educazione all'aperto (OE). È stata condotta un'indagine approfondita e metodica degli studi esistenti sul tema, con l'obiettivo di sintetizzare le evidenze disponibili e identificare tendenze comuni, benefici percepiti, preoccupazioni e ostacoli nell'uso e nell'implementazione dell'OE nelle scuole. L'analisi ha messo in luce:

1. *le opinioni degli insegnanti*: come concepiscono l'OE in termini di efficacia pedagogica e didattica, di vantaggi ed esperienze, e quali sfide affrontano nell'implementarla;
2. *opinioni degli studenti e studentesse*: come concepiscono l'apprendimento all'aperto, quali pensano che siano i vantaggi, gli ostacoli e le loro preoccupazioni in merito all'OE;
3. *opinioni dei genitori*: come concepiscono l'OE, quali sono le loro preoccupazioni e quali pensano che possano essere i benefici e gli ostacoli legati allo svolgimento dell'OE per i loro figli.

II CORPUS

Il secondo corpus ha riguardato un'analisi sistematica della letteratura sulle caratteristiche dei contesti scolastici multiculturali in relazione alle sfide dell'inclusione e all'uso di metodologie inclusive nella didattica rivolte agli alunni e alle alunne con background migratorio, esaminando le ricerche e gli studi condotti al fine di sintetizzarne le evidenze. Questa analisi ha preso in esame:

1. *i contesti scolastici multiculturali*: analizzando come le scuole con una popolazione studentesca eterogenea affrontino la diversità culturale, oltre che le problematiche e le esigenze incontrate dai docenti;
2. *le metodologie inclusive*: analizzando di quali metodologie e pratiche educative inclusive necessitino i docenti che operano in contesti scolastici multiculturali e l'efficacia di diverse strategie e approcci educativi nel favorire l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background culturale.

III CORPUS

Nel terzo corpus è stata effettuata un'analisi sistematica del legame tra l'OE e i processi di inclusione degli allievi con background migratorio, esaminando in modo dettagliato e strutturato gli studi esistenti su questo argomento. L'obiettivo principale è stato quello di sintetizzare le evidenze e riassumere le conclusioni delle ricerche esistenti per fornire una chiara visione:

1. *del legame tra OE e inclusione*: analizzando come l'OE possa supportare l'inclusione sociale, culturale e educativa degli alunni con background migratorio;

2. *dei benefici e delle sfide che l'OE comporta*: valutando i vantaggi dell'OE, in termini di apprendimento e di socializzazione, e le difficoltà incontrate in riferimento agli alunni con background migratorio.

Nel secondo capitolo, a partire da quanto detto nell'apparato teorico, viene descritto il disegno della ricerca, con un focus dettagliato sull'approccio metodologico adottato, ovvero la *Grounded Theory* (GT). Vengono esaminati i metodi e le tecniche specifiche di raccolta dei dati, i criteri di selezione degli strumenti utilizzati, le strategie adottate per garantire la validità e l'affidabilità dei risultati. Sono stati anche approfondite le modalità di raccolta e di analisi dei dati, prestando particolare attenzione ai processi di codifica e di categorizzazione contemplati dalla GT, oltre che alla dimensione etica della ricerca. Sono stati discussi i punti di forza e i limiti dello studio e sono state descritte le procedure di verifica e di triangolazione dei dati, essenziali per assicurare l'integrità e la robustezza dei risultati ottenuti.

Nel terzo ed ultimo capitolo, sono presentati e discussi i risultati emersi dall'analisi dei dati. Questo capitolo offre una descrizione dettagliata dei principali risultati ottenuti, seguita da una analisi approfondita che aiuta a collocarli all'interno del quadro teorico e pratico della ricerca. Vengono esplorate le implicazioni dei risultati, da cui vengono tratte conclusioni basate sulle evidenze raccolte. Questo elaborato di tesi è il risultato di un processo di ricerca integrato, in cui il lavoro empirico e la letteratura hanno reciprocamente guidato sia la costruzione del quadro teorico sia l'interpretazione finale dei risultati.

CAPITOLO PRIMO

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

1. Analisi sistematica della letteratura: i tre corpus

In questo capitolo viene descritta la procedura di selezione degli studi esaminati e vengono riassunti i risultati ottenuti dall'analisi sistematica della letteratura, intesa quest'ultima come un "metodo di sintesi di tutti i risultati empirici disponibili su un dato problema al fine di pervenire a una loro generalizzazione" (Pellegrini et al., 2018, p. 39). L'obiettivo della revisione sistematica della letteratura, in linea con l'impostazione metodologica della *Grounded Theory* impiegata nella presente ricerca, è stato quello di permettere al ricercatore di ottenere una maggiore "sensibilità teorica" in merito al tema oggetto di indagine (Thistoll, Hooper, & Pauleen, 2016), la quale consente di selezionare ciò che è rilevante, di cogliere le sfumature nei dati raccolti (Strauss, 1987), di rafforzare l'argomentazione e la credibilità della ricerca (Thistoll, Hooper, & Pauleen, 2016; Heath & Cowley, 2004; Abamonga, 2019; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013; Ramalho et al., 2015; Thornberg, 2011; Lingard, 2018).

In tal senso, è stata svolta un'analisi sistematica della letteratura, utilizzando come motori di ricerca: Google Scholar, ERIC, EBSCO e DIVA, e sono stati presi in esame i documenti presenti sui portali dell'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e della Rete delle scuole all'aperto. Per quanto riguarda i criteri di inclusione adottati per la selezione degli studi, questi sono stati: articoli scritti in lingua italiana, inglese/svedese o spagnola; letteratura grigia; articoli che avessero disponibile il testo completo da poter visionare; articoli pertinenti con le domande e con gli obiettivi della ricerca. I criteri di esclusione, invece, sono stati: articoli scritti in lingue diverse da quella italiana, inglese/svedese, spagnola; articoli il cui testo non fosse disponibile in forma integrale; articoli che non fossero pertinenti con le domande e gli obiettivi della ricerca; articoli presenti in duplice copia, che fossero già stati individuati e presi in considerazione. Non è stato inserito alcun criterio di esclusione, invece, in merito alla data di pubblicazione degli articoli. Sono state inoltre, seguite le linee guida esistenti per l'esecuzione di una revisione sistematica rigorosa della letteratura (Moher et al., 2009), sintetizzando e raffigurando nelle figure sottostanti i passaggi seguiti nella selezione di articoli e contributi, che includono: l'identificazione; lo screening (lettura di titoli e abstract); l'idoneità (lettura dei testi completi) e l'inclusione (Figg. 1-3).

Data la complessità e l'ampiezza del tema, nonché la rilevanza degli obiettivi e delle domande della ricerca, si è resa necessaria un'analisi sistematica della letteratura relativa a tre diversi corpus, al fine di garantire una maggiore completezza e rigore nell'identificazione, valutazione e sintesi delle evidenze disponibili: I: le opinioni e gli atteggiamenti di insegnanti, studenti e genitori riguardo l'Outdoor Education (OE); II: le caratteristiche dei contesti scolastici multiculturali e la sfida dell'inclusione, insieme all'uso di metodologie inclusive rivolte ad allievi e allieve con background migratorio; III: il legame tra l'Outdoor Education e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio.

A tal fine, sono state utilizzate diverse parole chiave in base agli obiettivi e alle finalità specifiche della ricerca. In particolare, per l'analisi sistematica della letteratura relativa al primo corpus, sono state impiegate le seguenti parole chiave, sia in lingua italiana sia in lingua inglese: “teachers’ attitudes toward outdoor” OR “teachers’ attitudes towards outdoor”; “teachers’ views on outdoor” OR “teachers’ views of outdoor”; “teachers’ perceptions about outdoor” OR “teachers’ perceptions of outdoor education”; “teachers’ opinions about outdoor” OR “teachers’ opinions on outdoor”; “opinioni degli insegnanti” AND “outdoor education” OR “educazione all’aria aperta” OR “didattica all’aperto”. Le stringhe e le parole chiave sono state utilizzate per la ricerca della letteratura di evidenza relativa alle opinioni dei genitori e degli studenti, sostituendo il termine “teachers” rispettivamente con “parents” OR “parental” e “students”. Partendo da un totale 987 articoli, si è giunti ad un totale di 131 studi selezionati. La figura sottostante (Fig. 1) sintetizza il processo di selezione degli articoli per il primo corpus.

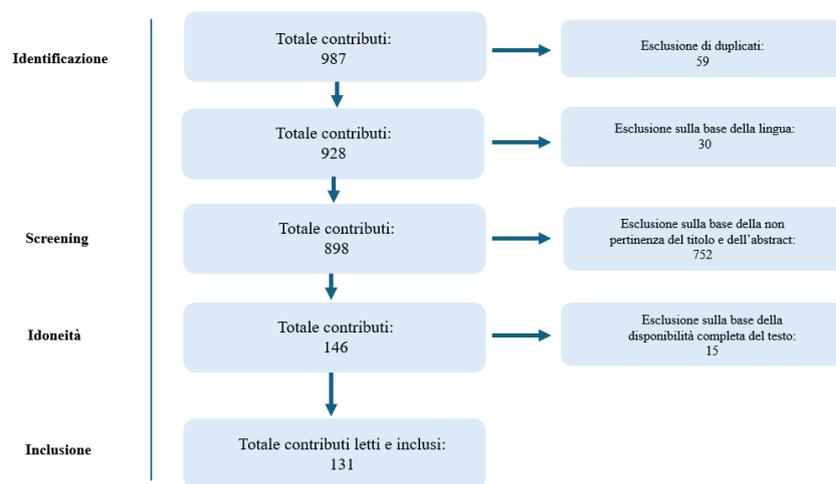


Figura 1. Schema relativo all'analisi sistematica della letteratura per il primo corpus

In merito al secondo corpus oggetto di indagine, ovvero le caratteristiche dei contesti scolastici multiculturali e la sfida dell'inclusione e dell'uso delle metodologie inclusive relative agli studenti e studentesse con background migratorio, con particolare riferimento al contesto nazionale e alla scuola primaria, allo scopo di avviare l'analisi della letteratura sono state adottate le seguenti parole chiave (sia in lingua italiana sia in lingua inglese): “inclusion of migrant children” OR “inclusion of immigrant children” OR “inclusion of children with migrant background” AND “italy”; “effects of schools’ cultural diversity” AND “italy”; “academic achievement” AND “native” AND “migrant status” OR “immigration status” AND “primary school” AND “italy”; “primary school” AND “italy” AND “school inclusion” AND “migrant children” OR “immigrant children” OR “children with migrant background”; “primary school” AND “italy” AND “educational approaches” AND “inclusion” AND “migrant children” OR “immigrant children” OR “children with migrant background”. Sono stati analizzati, inoltre, i documenti ministeriali nazionali riguardanti le linee guida per l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio. Partendo da un totale di 1096 articoli, si è giunti ad un totale di 105 studi selezionati per il secondo corpus. La figura sottostante (Figura 2) sintetizza il processo di selezione degli articoli per il secondo corpus.

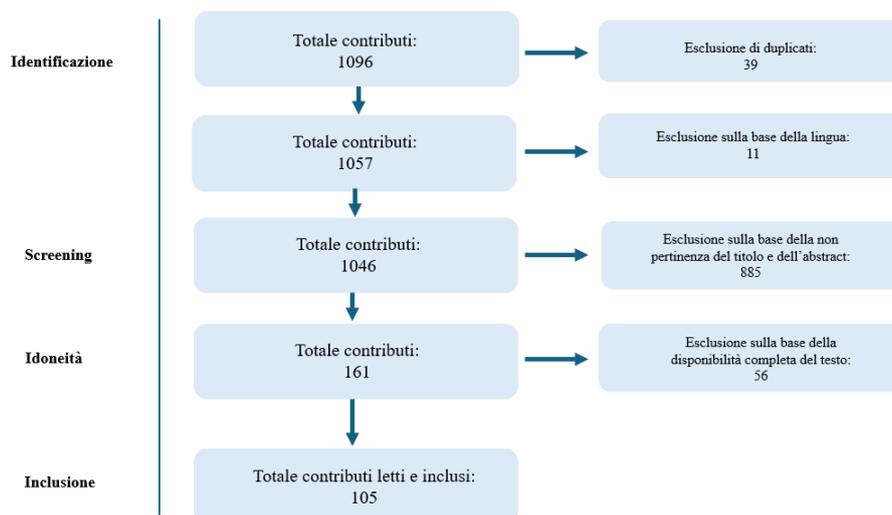


Figura 2. Schema relativo all'analisi sistematica della letteratura per il secondo corpus

Infine, in merito al terzo ed ultimo corpus, ovvero il legame tra l'Outdoor Education e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, le parole chiave, sia in lingua italiana che inglese, utilizzate sono state le seguenti: "outdoor education" OR "education outside the classroom" OR "outdoor learning" AND "migrant children" OR "immigrant children" OR "children with migrant background"; "outdoor education" OR "education outside the classroom" OR "outdoor learning" AND "multicultural school" OR "multicultural schools"; "outdoor education" OR "education outside the classroom" OR "outdoor learning" AND "immigrants' inclusion" OR "migrants' inclusion" OR "inclusion of migrant" OR "inclusion of immigrant"; "inclusive outdoor education" – "disabilities"; "multicultural outdoor education". Partendo da un totale 1004 articoli, si è giunti ad un corpus di 35 studi selezionati per il terzo corpus. La figura sottostante (Fig. 3) sintetizza il processo di selezione degli articoli per il terzo corpus.

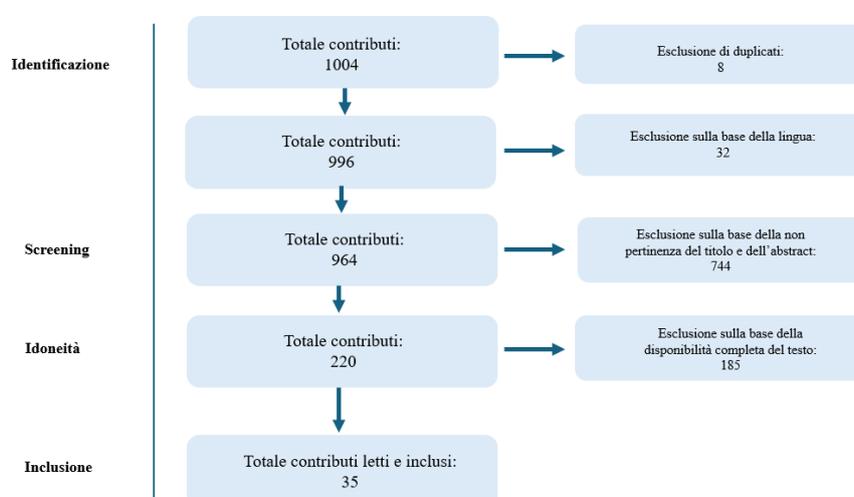


Figura 3. Schema relativo all'analisi sistematica della letteratura per il terzo corpus

È importante evidenziare, inoltre, che per la descrizione del modello formativo nazionale sull'OE e la definizione di "Educazione all'aperto" adottata nella presente ricerca, ci si è avvalsi della

bibliografia presente sul sito dell'INDIRE e della Rete delle Scuole all'aperto. Sono stati anche esaminati i documenti ministeriali e i materiali istituzionali delle singole scuole coinvolte nella ricerca, come ad esempio il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), al fine di comprendere in modo esaustivo in che modo venga declinato il concetto/costrutto dell'"Educazione all'aperto" nei diversi contesti scolastici e quali siano le indicazioni riguardanti i processi di inclusione per alunni e alunne con background migratorio.

Nei paragrafi successivi viene presentata la sintesi narrativa dei risultati dell'analisi sistematica della letteratura relativa ai tre corpus sopra evidenziati. Successivamente si focalizza l'attenzione sulla definizione del termine "Educazione all'aperto" nel contesto nazionale, con particolare riferimento alla Rete delle scuole all'aperto in Italia e al suo modello formativo in relazione all'OE. Tale approccio mira a contestualizzare e ad esplicitare il quadro concettuale entro il quale la presente ricerca si colloca.

2. Primo corpus: opinioni di insegnanti, genitori e studenti in merito all'Educazione all'aperto

2.1 Opinioni degli insegnanti sull'Educazione all'aperto

Dall'analisi sistematica della letteratura emerge come in diversi contesti internazionali (Cina, Turchia, Stati Uniti, Finlandia, Norvegia, Svezia, Islanda, Nuova Zelanda, Africa; Serbia, Croazia e Ungheria ecc.) siano state condotte ricerche qualitative, quantitative e *mix methods* per esplorare le opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti di ogni ordine e grado in merito all'OE. Tuttavia, gli studi in questo ambito rimangono ancora limitati (Landy, 2018), soprattutto nel contesto nazionale. Una situazione analoga si osserva considerando le ricerche esistenti che indagano le opinioni e gli atteggiamenti di genitori e studenti riguardo l'OE nei vari ordini e gradi di istruzione.

In primo luogo, in merito alle opinioni e agli atteggiamenti degli insegnanti, risulta evidente come sia di fondamentale importanza che il docente adotti un atteggiamento positivo nei confronti dell'Educazione all'aperto (Kroufek et al., 2022; De la Cruz & González, 2023; Jonsson & Göransson, 2021; Smeds et al., 2011; Landy, 2018; Kyriakoula, 2006; Andersson, 2014; Persson, 2023; Soppela, 2014; Sundberg, 2014; Einevik, 2023; Kusljagic, 2019; Ohlsson, 2019; Sundin, 2019; Gezelius & Juhlin, 2018; Nord & Röjel, 2015; Wikström & Strand, 2024). In secondo luogo, è altrettanto importante che sia motivato e sicuro delle proprie capacità, supportato da una formazione adeguata, in modo tale da poter affrontare gli ostacoli, individuare soluzioni ai problemi incontrati e comprendere il significato e i benefici dell'OE a scuola (Demirtaş & Çayır, 2021; Landy, 2018; Kiviranta et al., 2024; Simmons, 1998). L'analisi degli atteggiamenti e delle opinioni degli insegnanti è cruciale, poiché sembra influenzare la loro intenzione di svolgere attività didattiche all'aperto e di realizzarle concretamente (Henriksson, 2018; Nel et al., 2017; Lipperts, 2022; Dietze & Kashin, 2019; Skipworth, 2017; Ernst, 2014; Wilhelmsson, 2012). La motivazione e l'iniziativa dei docenti sono, infatti, fondamentali per l'attuazione dell'OE (Olafsson & Thorsteinsson, 2014). Un aspetto rilevante emerso dalla letteratura è l'importanza attribuita dagli insegnanti alle esperienze pregresse legate all'OE (Lipperts, 2022; Kroufek et al., 2022; Khunga, 2022; Broman & Svensson, 2010), poiché tali esperienze possono aumentare la loro autoefficacia e sicurezza nello svolgimento di attività didattiche all'aperto (Zhao, 2016). A tal proposito sembrerebbe che anche la consapevolezza da parte degli

insegnanti dell'entusiasmo e dell'eccitazione degli studenti quando svolgono la didattica all'aperto abbia un impatto positivo sul loro livello di sicurezza e possa contribuire a riconoscere il potenziale nell'utilizzo dell'ambiente esterno come luogo efficace per l'insegnamento (Carrier, 2009).

È, quindi, evidente l'importanza di una formazione che sia non solo teorica ma anche pratica in relazione all'OE, in linea con il modello formativo proprio della Rete delle scuole all'aperto (vedere paragrafo cinque del presente Capitolo). Tale formazione appare centrale per soddisfare i bisogni formativi dei docenti e per aumentarne la sicurezza nello svolgimento dell'OE (Magro, 2023; Kroufek et al., 2022; Borsos et al., 2023; Miller et al., 2022; Nyman & Nordling, 2022; Demirtaş & Çayır, 2021; Ernst, 2014). Questo aspetto risulta particolarmente significativo soprattutto se si tiene in considerazione il fatto che la competenza percepita dagli insegnanti nella pratica dell'OE sembra essere correlata a una maggiore frequenza nell'attuazione delle attività didattiche all'aperto. Tuttavia, molti docenti segnalano una mancanza di fiducia nelle proprie capacità nel mettere in atto e implementare l'OE, associata a bassi livelli di competenze percepite, scarsa autoefficacia e poca sicurezza, elementi questi che possono influire negativamente sull'adozione di questo approccio educativo (Lipperts, 2022; Kroufek et al., 2022; Nyberg, 2012; Wedberg, 2014). Ciò risulta ancora più rilevante se si considera che la figura dell'insegnante nell'OE è concepita come un supporto, una guida e un facilitatore del processo di apprendimento degli alunni e delle alunne all'aperto (Dahlberg, 202; Bal & Kaya, 2020; Hunter et al., 2020). Occorre, inoltre, sottolineare come i docenti, sebbene considerino ogni luogo adatto allo svolgimento dell'OE (Demirtaş & Çayır, 2021), tendano a preferire ambienti esterni vicini alla scuola, come il cortile (Zhao, 2016; Aldadah, 2021; Lipperts, 2022; Baldeh, 2020; Widén, 2021; Fägerstam, 2014; Henriksson, 2018) o spazi sicuri e strutturati (Ernst, 2014; Landy, 2018). Pertanto, l'OE appare fortemente legato e associato ai diversi luoghi e al territorio in cui è situata la scuola, eccetto in contesti, come Singapore, dove i docenti sembrerebbero prediligere il carattere avventuroso dell'OE, praticato in luoghi più remoti, consentendo agli studenti di uscire dalla propria zona di comfort (Tan & Atencio, 2016; Atencio & Tan, 2016).

L'OE è un approccio educativo che, secondo i docenti, richiede la collaborazione tra insegnanti (Olafsson & Thorsteinsson, 2014; Feille, 2013; Skipworth, 2017; Bal & Kaya, 2020) e scambi di esperienze tra colleghi (Mettis & Våljataga, 2018). Centrale è anche il coinvolgimento della dirigenza (Lagerqvist, 2010), nonché una comunicazione e cooperazione efficaci tra la scuola e le famiglie (Dietze & Kashin, 2019; Magro, 2023; Coşgun & Bozkurt, 2022; Stornelli, 2017; Tanik Onal & Ezberci Cevik, 2022) e tra la scuola e gli enti territoriali (Miller et al., 2022; Skipworth, 2017). Ne deriva l'importanza di avere accesso a diverse risorse per realizzare l'OE, inclusi il supporto di esperti e della dirigenza scolastica (Magro, 2023; Jorderud & Ingemansson, 2023). L'OE è anche un approccio educativo fondato sull'interdisciplinarietà (Câmpan & Bocoş, 2020; Ewert, 1996), su modalità di valutazione incentrate sull'autovalutazione, sulla valutazione tra pari (Miller & Twum, 2017) e sulla valutazione formativa (Magro, 2023). Questo approccio richiede una pianificazione adeguata (Nel et al., 2017; Demirtaş & Çayır, 2021) e una programmazione specifica delle attività didattiche all'aperto, comportando una maggiore creatività e preparazione da parte dei docenti (Magro, 2023; Ståhlberg, 2022).

Secondo i docenti, l'OE permette di collegare le attività curricolari alla vita reale (Magro, 2023), favorendo un apprendimento attivo, concreto e multisensoriale, basato sull'esperienza diretta. Ciò facilita l'interiorizzazione di concetti e informazioni, l'aumento delle memorie episodiche e il trasferimento permanente dei concetti appresi nella vita quotidiana (Câmpan & Bocoş, 2020; Ståhlberg, 2022; Claesson & Lammi, 2018; Högberg & Svorstöl, 2009; Lundblad, 2024; Broman & Kanfors, 2017). Inoltre, tale approccio educativo implica la co-responsabilità e la partecipazione

attiva degli studenti e delle studentesse nella pianificazione e realizzazione delle attività all'aperto (Mettis & Våljataga, 2018), consentendo ai docenti di osservare gli allievi e le allieve durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto e di scoprire i loro interessi (Végh, 2020; Karlsson & Johansson, 2013).

I docenti sembrano essere consapevoli dei benefici apportati dall'OE sia a loro stessi che agli studenti, che toccano molteplici dimensioni: sociale, psico-fisica, cognitiva, la relazione tra uomo e ambiente, soprattutto in seguito alla pandemia (Borsos et al., 2023; Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022). Di seguito sono elencati alcuni dei benefici individuati dai docenti negli studi considerati: sviluppo di un sentimento di appartenenza e delle competenze legate alla cittadinanza attiva; aumento del coinvolgimento nella comunità e della responsabilità civica e ambientale; maggiore interesse per l'ambiente naturale e per la consapevolezza ambientale; sviluppo degli atteggiamenti pro-ambientali. Inoltre, ulteriori vantaggi emersi sono stati: maggiore coinvolgimento e partecipazione attiva degli studenti durante l'attività didattica; maggiore senso di libertà; aumento dell'interesse, dell'impegno, della motivazione e dell'attenzione degli alunni verso ciò che apprendono; sviluppo dei cinque sensi; miglioramento della salute fisica e mentale degli alunni, in particolare attraverso un incremento dell'attività fisica e un miglioramento del buon umore, con conseguente diminuzione dello stress; creazione di un clima di apprendimento più rilassato.

Infine, i docenti rimarcano come l'OE favorisca la socializzazione e la collaborazione tra pari, contribuisca allo sviluppo delle capacità sociali, emotive e di comunicazione degli allievi, accresca la loro curiosità, creatività, consapevolezza di sé e fiducia in sé stessi, nonché una maggiore capacità di risoluzione dei problemi e sviluppo del pensiero critico. L'OE sembrerebbe promuovere anche una maggiore apertura mentale e un miglioramento dei risultati scolastici, grazie alla possibilità di osservare e di porre domande, aspetto particolarmente efficace per gli studenti con orientamento visivo (Lipperts, 2022; Magro, 2023; Coşgun & Bozkurt, 2022; Hosseinizadeh & Solsten, 2021; Dahl, 2013; Gezelius & Juhlin, 2018; Andreasson & Tauru, 2011; Stornelli, 2017; Fägerstam, 2014; Lane et al., 2018; Nel et al., 2017; Çengelci, 2013; Tatar & Bağrıyanık, 2012; Kubat, 2017; Yildiz, 2021; Zhao, 2016; Landy, 2018; Kervinen et al., 2018; Uludag, 2021; Cenić et al., 2023; Henriksson, 2018; Kjærnsli, 2022; Tanik Onal & Ezberci Cevik, 2022; Câmpan & Bocoş, 2020; Baldeh, 2020; Karlsson & Johansson 2013; Witthohn, 2021; Eliasson & Åman-Blixt, 2021; Coyle, 2010; Dismore, & Baily, 2005; Eaton, 1998). Inoltre, l'integrazione delle tecnologie nella didattica all'aperto può offrire ulteriori opportunità per sviluppare le competenze digitali degli studenti (Mettis & Våljataga, 2018). Non mancano i benefici apportati dall'OE ai docenti soprattutto per quanto concerne lo sviluppo professionale e personale (Uludag, 2021) e la possibilità di sentirsi più rilassati (Johansson & Conrad, 2010). Gli insegnanti evidenziano anche come l'uso di questo approccio ampli le possibilità di movimento, l'accesso all'aria "fresca" e la fruizione di ambienti meno rumorosi (Johansson, 2012). Oltre ai benefici dell'OE, i docenti sono consapevoli anche dei limiti e degli ostacoli che tale approccio educativo comporta. Tra questi, si segnalano: tempi prolungati per la pianificazione e l'implementazione delle attività; aumento del carico di lavoro per l'insegnante (Borsos et al., 2023; Ståhlberg, 2022; Aldadah, 2021; Baldeh, 2020; Jonsson & Göransson, 2021; Widén, 2021; Lundberg, 2020; Chrysostomou, 2013; Fagerstam, 2022; Eriksson, 2014; Lane et al., 2018; Pedretti et al., 2012; Nel et al., 2017; Hunter et al., 2020; Mettis & Våljataga, 2018; Çengelci, 2013; Tatar & Bağrıyanık, 2012; Kubat, 2017; Landy, 2018; Henriksson, 2018; Eldh Bastman & Ljungström, 2018); condizioni meteorologiche (Magro, 2023; Câmpan & Bocoş, 2020; Coşgun & Bozkurt, 2022; Miller & Twum, 2017; Zhao, 2016; Mart et al., 2015; Pettersson, 2006).

Altri ostacoli identificati dai docenti riguardano: la mancanza di un'adeguata formazione professionale, che può generare insicurezza e stress nell'utilizzo di ambienti esterni (Magro, 2023). Anche l'atteggiamento negativo verso questo approccio educativo, sia da parte dei docenti (Dietze & Kashin, 2019; Uludag, 2021) sia da parte delle famiglie, rappresenta un limite significativo. I genitori, in particolare, manifestano preoccupazioni relative alla salute e alla sicurezza dei propri figli, temendo infortuni o malattie (Coşgun & Bozkurt, 2022; De la Cruz & González, 2023; Skipworth, 2017; Çengelci, 2013).

Ulteriori ostacoli o difficoltà sono legate all'ansia per le scadenze curricolari (Miller & Twum, 2017; Dietze & Kashin, 2019; Uludag, 2021; Palavan et al., 2016), a questioni burocratiche, come le difficoltà nell'ottenere le autorizzazioni legali (Tanik Onal & Ezberci Cevik, 2022; Miller & Twum, 2017; Palavan et al., 2016; Çengelci, 2013; Kubat, 2017). Anche le classi frequentemente troppo numerose (Palavan et al., 2016; Khunga, 2022), la preoccupazione per la sicurezza degli alunni e le sfide nella gestione della classe in ambienti all'aperto sono percepite come ostacoli (Aldadah, 2021; Hurtado Barroso et al., 2024; Tanik Onal & Ezberci Cevik, 2022; Lane et al., 2018; Nel et al., 2017; Tatar & Bağrıyamık, 2012; Landy, 2018; Uludag, 2021; Coşgun & Bozkurt, 2022; Johansson, 2012). I docenti riferiscono difficoltà nel tenere traccia (monitorare) dei progressi degli studenti durante l'attività didattica all'aperto e nell'avere una visione chiara di ciò che stanno apprendendo in tali contesti (Mettis & Våljataga, 2018). Temono pure il rischio di distrazione o sovrastimolazione degli alunni (Magro, 2023; Nel et al., 2017; Johansson, 2020; Zhang, 2013) e percepiscono che la fattibilità dell'OE varia a seconda della materia insegnata (Magro, 2023; Lipperts, 2022; Fagerstam, 2022). In merito alla relazione tra docente e studenti durante la didattica all'aperto, alcuni studi rilevano problematiche relative ai comportamenti degli alunni (Çengelci, 2013), mentre altri segnalano un'atmosfera più rilassata, sottolineando come gli studenti necessitino solo di tempo per abituarsi alle lezioni all'aperto (Fagerstam, 2014).

Emergono, infine, limiti di carattere strutturale che ostacolano l'impiego e l'implementazione dell'Educazione all'aperto. Tra questi troviamo: la mancanza o la lontananza di spazi adeguati per lo svolgimento delle attività OE, come ad esempio l'assenza di servizi igienici (Miller et al., 2022; Ernst & Tornabene, 2012); la carenza di personale scolastico (Högberg & Svorstöl, 2009) e l'insufficienza di risorse (Magro, 2023; Kroufek et al., 2022; Câmpan & Bocoş, 2020; Baldeh, 2020; De la Cruz & González, 2023; Hurtado Barroso et al., 2024; Hosseinizadeh & Solsten, 2021; Jonsson & Göransson, 2021; Nel et al., 2017; Hunter et al., 2020; Tatar & Bağrıyamık, 2012; Zhao, 2016; Dietze & Kashin, 2019; Mart et al., 2015; Halfvarson & Madeleine, 2021; Meyer, 2019; Åkesson, 2016; Dymont, 2005). Questo include attrezzature specifiche e mezzi di trasporto necessari per facilitare le uscite (Lane et al., 2018; Palavan et al., 2016; Landy, 2018; Henriksson, 2018; Eldh Bastman & Ljungström, 2018), il che porta a un conseguente aumento dei costi associati all'implementazione dell'OE (Tanik Onal & Ezberci Cevik, 2022; Çengelci, 2013; Landy, 2018; Eliasson & Åman-Blixt, 2021; Johansson & Björngard, 2021).

2.2 Opinioni dei genitori sull'Educazione all'aperto

La maggior parte degli studi si incentra sulle opinioni e sugli atteggiamenti dei docenti; tuttavia esistono anche ricerche condotte in vari contesti internazionali che, mediante approcci qualitativi e quantitativi, esplorano la visione e il pensiero di genitori e di allievi, di ogni ordine e grado, relativi all'Educazione all'aperto.

Dall'analisi sistematica della letteratura emerge come i genitori, similmente a quanto osservato per gli insegnanti, tendono ad avere atteggiamenti e opinioni positivi nei confronti dell'OE, dimostrando consapevolezza dei benefici che questo approccio educativo offre ai propri figli (Pamuk, 2020; Jones & Swan, 1971; Mazyck et al., 2021; Temu & Wandela, 2022; Mart, 2021; Küçük & Yıldırım, 2022; Witness & Wandela, 2022). Nello specifico, evidenziano come l'OE favorisca miglioramenti nell'autonomia degli alunni (Friedman et al., 2024), accresca l'interesse per le questioni ambientali e migliori la conoscenza ambientale (Kahriman-Pamuk, 2020; Parsons & Traunter, 2020), oltre che la crescita fisica, emotiva e mentale dei bambini e dei ragazzi (Madarwala, 2022). I genitori sembrano, quindi, considerare l'ambiente esterno alla stregua dell'aula come una fonte di apprendimento, riconoscendo il ruolo della natura nel promuovere il benessere dei propri figli, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo motorio, cognitivo (grazie alla possibilità di indagare e esplorare) e socio-emotivo, che include una maggiore fiducia in sé stessi e un incremento della responsabilità.

La scelta di scuole che svolgono una didattica all'aperto da parte dei genitori sembrerebbe essere legata alle loro esperienze svolte durante la propria infanzia o anche a valori che ritengono importanti per lo sviluppo del bambino (Friedman et al., 2024). Occorre, inoltre, tenere conto dei diversi contesti socio-culturali di provenienza degli alunni e dei genitori, poiché questi potrebbero incidere sulle convinzioni dei genitori circa le attività svolte all'aperto e sugli ostacoli percepiti. Questi ostacoli, secondo i genitori, fanno riferimento soprattutto alle condizioni meteorologiche, alla salute e sicurezza dei propri figli, temendo che si ammalinino o che si facciano male (Yalçın, 2015; Mart, 2021; Kandemir, 2020; Olofsson, 2011; Kristofer, 2016).

Da quanto fin qui affermato risulta chiaro come sia indispensabile comprendere le opinioni dei genitori riguardo all'OE, soprattutto se si considera che le pratiche didattiche svolte all'aperto sembrano essere influenzate dalle loro preoccupazioni (Kandemir, 2020; Kandemir & Sevimli-Celik, 2023). Infatti, come già visto in precedenza, uno degli ostacoli allo svolgimento dell'OE identificato dai docenti è proprio l'atteggiamento negativo o la preoccupazione dei genitori. Nonostante queste ansie, i genitori mostrano una disponibilità al cambiamento delle pratiche didattiche e sono pronti a collaborare con la scuola per offrire nuove opportunità di apprendimento ai propri figli, purché vengano adottate modalità sicure e consapevoli durante le attività didattiche all'aperto (Schenetti & Rossini, 2011) e tempi strutturati e guidati dall'adulto (Parsons & Traunter, 2020).

In conclusione, emerge l'importanza di una collaborazione e di una comunicazione costante ed efficace tra famiglia e scuola riguardo all'OE e ai suoi obiettivi, in modo tale da ridurre le preoccupazioni dei genitori, a partire, per esempio, da un accordo sull'abbigliamento idoneo per svolgere le diverse attività didattiche all'aperto (Kandemir, 2020; Küçük & Yıldırım, 2022; Parsons & Traunter, 2020). Per i docenti, infatti, la mancanza di un abbigliamento appropriato potrebbe costituire un ulteriore ostacolo (Soppela, 2014; Ottosson & Sjöqvist, 2010; Lundvall, 2006).

2.3 Opinioni degli studenti e delle studentesse sull'Educazione all'aperto

Dall'analisi sistematica della letteratura relativa alle opinioni e atteggiamenti degli studenti e delle studentesse, di diversi ordini e gradi di scuola, traspare un quadro positivo nei confronti della didattica all'aperto. In particolare gli allievi e le allieve sembrerebbero apprezzare la dimensione esperienziale che caratterizza questo approccio educativo (Larsson, 2014; Tas & Gülen, 2019; Özkan et al., 2020; Smeds et al., 2011; Claesson & Lammi, 2018; Heras et al., 2020). Le parole utilizzate dagli studenti e dalle studentesse per descrivere le lezioni all'aperto hanno una connotazione prevalentemente positiva, come ad esempio: "divertenti", "piacevoli" e "giocose", permettendo allo stesso tempo un

senso di libertà (Engwall, 2016; Loxley et al., 2016; Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu, 2016; Waite, 2011). Le emozioni negative emerse riguardano principalmente le condizioni meteorologiche (Fägerstam & Grothéus, 2018; Cont, 2018; Dahlén, 2007; Ottosson & Sjöqvist, 2010), anche se queste sembrano influenzare solo in parte la motivazione degli alunni a svolgere la didattica all'aperto, sulla quale sembrano incidere maggiormente le attività e le materie affrontate (Marzaghi, 2022). Sembrerebbe poi che gli alunni e le alunne con un'elevata aspettativa di paura, maggiore sensibilità al disgusto e desiderio di comfort abbiano maggiori probabilità di preferire parchi curati e ambienti urbani piuttosto che quelli selvaggi (Bixler & Floyd, 1997). In tal senso, gli studenti e le studentesse rimarcano anche una migliore acustica all'aperto, percepita come maggiormente "silenziosa" e priva di rumore rispetto all'aula (Norwood et al., 2022). Tuttavia, alcuni di loro manifestano difficoltà nel ricordare e comprendere le istruzioni orali senza l'ausilio della scrittura sulla lavagna (Fägerstam & Grothéus, 2018). Infine, una parte degli studenti esprime timore o paura nei confronti di insetti o di piccoli animali (Chalmeau & Julien, 2023).

Gli alunni e le alunne riconoscono i diversi benefici derivanti dall'OE, tra cui: l'aumento delle possibilità di interazione (Fägerstam & Blom, 2013) e delle capacità di comunicazione, grazie alle maggiori opportunità di esprimere le proprie idee durante le attività collaborative all'aperto; un interesse degli studenti accresciuto per gli argomenti trattati; lo sviluppo della creatività e una maggiore sicurezza in se stessi (Akhmedova & G'ulomjonova, 2023), con vantaggi riscontrati nell'apprendimento (Kuo et al., 2019; Edlund, 2011), come l'arricchimento del lessico (Akhmedova & G'ulomjonova, 2023) e un miglioramento della qualità della produzione dei testi descrittivi (Lorenzetti, 2019).

Gli studenti e le studentesse apprezzano la possibilità di lavorare in gruppo e di confrontarsi con i pari per la risoluzione di problemi o svolgere compiti (Fägerstam & Grothéus, 2018); così come le molteplici opportunità di osservare e di esplorare attraverso l'uso dei cinque sensi, specialmente in ambito scientifico (Dhanapal & Lim, 2013). La dimensione esperienziale e l'osservazione diretta dell'ambiente rendono, per gli studenti e le studentesse, l'"esterno" uno spazio di apprendimento pratico e rilassante (Burnett, 2021), percepito, per le modalità didattiche impiegate all'aperto, come ludico e divertente (Magro, 2023; Baldeh, 2020; Gezelius & Juhlin, 2018; Johansson & Conrad, 2010), che stimola l'impegno, la motivazione e l'interesse ad apprendere (Avramidis, 2021; Asmara et al., 2016; Fagerstam, 2022; Lundin, 2011; Nord & Röjel, 2015; Heras et al., 2020; Jonsson & Wallin, 2021). Particolarmente significativo sembrerebbe per gli studenti il vantaggio di poter trasferire e sperimentare le conoscenze apprese dai libri di testo in contesti reali e concreti, come nel caso, ad esempio, dei concetti matematici astratti, che divengono più comprensibili quando applicati in situazioni pratiche e visive, facilitando così la comprensione (Fägerstam & Grothéus, 2018; Seyma & Umdu Topsakal, 2017).

Questo collegamento tra conoscenza teorica e esperienza personale dello studente consente di creare un apprendimento percepito come significativo e legato alla vita quotidiana da parte degli stessi allievi (Fagerstam, 2022). Gli studenti, quindi, sembrano apprezzare dell'Educazione all'aperto anche la possibilità di stare in un ambiente salubre con aria fresca, la possibilità di muoversi e di collegare quello che studiano sui libri alla realtà attraverso lo svolgimento di attività didattiche che consentono loro di esplorare e di scoprire l'ambiente (Dahlén, 2007).

L'OE prevede, quindi, un apprendimento concreto e pratico, che permette agli studenti e alle studentesse di utilizzare tutti e cinque i sensi, oltre che la partecipazione attiva degli alunni al proprio processo di apprendimento, aumentando il loro desiderio e la loro motivazione ad imparare (Tağrikulu et al., 2021; Claesson & Lammi, 2018), attirando la loro attenzione, suscitando il loro

interesse e la loro curiosità (Tas & Gülen, 2019) e riducendo, allo stesso tempo, la loro ansia da prestazione (Özkan et al., 2020). Tra le caratteristiche dell'OE, gli studenti sembrano apprezzare, dunque, l'apprendimento multisensoriale, anche l'osservazione e il contatto diretto con la natura, la relativa sensazione di benessere che ne deriva e la possibilità di apprendere nuove informazioni grazie agli stimoli dell'ambiente esterno (Chalmeau & Julien, 2023; Fagerstam, 2022; Johansson, 2008), quest'ultimo percepito come rilassante dagli alunni e dalle alunne (Griebing et al., 2016). In merito a questo aspetto, emergono, dalle opinioni degli studenti e delle studentesse, l'importanza della conoscenza dell'ambiente circostante, l'aumento del senso di attaccamento al luogo (Fagerstam, 2022) e del senso di protezione della natura dall'inquinamento da parte dell'uomo (Avramidis, 2021). Altri elementi dell'OE che gli studenti considerano utili sono: l'apprendimento cooperativo e la possibilità di lavorare in gruppo, insieme alla maggiore interazione tra pari che ne deriva, favorendo la socializzazione e le relazioni sociali tra pari (Chalmeau & Julien, 2023; Fagerstam, 2022; Kulegel & Topsakal, 2020; Heras et al., 2020; Mygind, 2009), la creazione di relazioni amicali tra gli studenti, il prendersi cura degli altri (Quay et al., 2002).

In merito alle relazioni tra docente e studenti, invece, dalle opinioni degli alunni si evince che queste vengono favorite dalla didattica all'aperto, in quanto vi sono maggiori possibilità per gli alunni e le alunne di mostrare altri aspetti della propria personalità, nonché diverse competenze e abilità che in aula non emergerebbero (Fagerstam, 2022). Gli studenti e le studentesse, quindi, all'aperto hanno maggiori opportunità per poter interagire e porre domande all'insegnante, supportando in questo modo sia il maggior coinvolgimento emotivo e cognitivo sia la partecipazione attiva degli alunni durante lo svolgimento dell'attività didattica (Laird et al., 2021; Gemmell, 2021). Infine, nei contesti scolastici multiculturali, gli alunni e le alunne sembrerebbero apprezzare dell'OE il fatto che offra loro occasioni per esplorare nuovi spazi, in cui altrimenti non avrebbero modo di andare, e per promuovere la coesione sociale e che dia la possibilità ai docenti, attraverso uscite didattiche sul territorio, di affrontare il tema della diversità culturale con i propri studenti e studentesse (Fornasari, 2014b; Heras et al., 2020).

3. Secondo corpus: contesti scolastici multiculturali e inclusione di alunni e alunne con background migratorio

3.1 I dati e le Linee guida nei documenti ministeriali nazionali relativi all'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio

Nella presente ricerca con il termine "alunni e alunne con background migratorio" si fa riferimento sia agli alunni di prima generazione (nati all'estero da entrambi i genitori nati all'esterno) che di seconda generazione (nati in Italia da entrambi i genitori nati all'esterno) (OECD, 2014; Vaccarelli, 2017; Alivernini et al., 2019a). Il termine "inclusione", invece, viene definito come un "percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni" (Booth & Aiscow, 2008, p. 110) e una "impresa condivisa" che implica "la promozione dell'apprendimento e della partecipazione e la lotta alla discriminazione come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli, che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare" (Booth, Aiscow & Dovigo, 2014, p. 33), volta, quindi, a "trasformare in azione i valori inclusivi" (p. 33).

Una volta stabiliti i termini di riferimento, dall'analisi sistematica della letteratura e dei documenti nazionali e internazionali emerge come l'Italia sia diventata in tempi recenti e con notevole rapidità un paese di immigrazione, caratterizzato da un significativo aumento del numero di alunni e alunne con background migratorio all'interno dei contesti scolastici italiani, dalla scuola dell'infanzia fino all'università (ISMU, 2021; 2022; 2023; Santagati & Colussi, 2020; 2021; 2022; Vaccarelli, 2015b; 2016b; 2015c; 2015d; IDOS, 2024; Ferretti & Vaccarelli, 2015). In particolare, tale fenomeno sta divenendo sempre più accentuato in Italia, dove si registra una diminuzione dei nati all'estero accompagnato da un aumento dei bambini nati in Italia.

Secondo i dati ministeriali, infatti, la quota di alunni con background migratorio è salita dal 7,9% del totale degli iscritti nelle scuole italiane nell' a.s. 2010-2011 al 10,3% nell'a.s.2020-2021, rimanendo costante prima e dopo la pandemia, arrivando a 11,2% nell'a.s. 2022-2023 (IDOS, 2024; ISMU, 2023; Santagati & Colussi, 2022; MIUR, 2022a). Dai dati emerge come gli studenti provengano da quasi duecento paesi differenti e, di questi, il 45% circa sia di origine europea, seguito da studenti di origine africana, asiatica e latinoamericana. Nell'a.s. 2022-2023, gli alunni e le alunne con background migratorio, risultano distribuiti con una concentrazione pari al 36,1% nella scuola primaria, al 21,4% in quella secondaria di I grado, al 24,9% nella scuola secondaria di II grado e al 17,6% nella scuola dell'infanzia (IDOS, 2024).

A seguito dell'aumento del numero di alunni provenienti da contesti migratori nelle scuole, dunque, è diventata sempre più urgente la necessità di rispondere e soddisfare i loro bisogni educativi e di garantire la loro effettiva inclusione scolastica (Benvenuto, Sposetti, & Szpunar, 2019; Szpunar, Sposetti, & Benvenuto, 2024; Catarci, 2013a).

Tale urgenza è dettata dalla presenza, ancora oggi, in Italia, di persistenti disuguaglianze educative e di forme di esclusione sociale che ostacolano i processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio (Benvenuto, 2024; 2018; Vaccarelli, 2019a; 2008; 2015a; 2018; Fornasari, 2014a; ISTAT, 2023). Tra i fattori rilevanti si annovera l'abbandono scolastico precoce, che nel 2020 mostra una differenza di 21,1 punti tra alunni con background migratorio e studenti nativi. Anche il ritardo nel percorso scolastico è significativo e vede nell'a.s. 2019-2020 il 12,1% degli allievi con background migratorio nella scuola primaria presentare un ritardo rispetto all'1,6% degli allievi nativi (ISMU, 2021). I divari emergono anche nei risultati scolastici (Azzolini, 2012; Klinger et al., 2018; Cascino et al., 2018; Falzetti, 2021), specialmente al termine della scuola primaria, dove si osserva come in italiano gli studenti di prima generazione registrino un esito complessivamente inferiore di ben 13,5 punti percentuali rispetto ai compagni nativi, mentre per gli studenti di seconda generazione la differenza è di 9,2 punti; in matematica, invece, gli studenti di prima generazione presentano un divario di 7,8 punti percentuali rispetto ai compagni nativi, mentre per quelli di seconda generazione la differenza scende a 5,9 punti percentuali (INVALSI, 2024).

Rispetto alla dimensione sociale, alcuni studi evidenziano come gli alunni e le alunne con background migratorio, in particolare di prima generazione, siano più frequentemente vittime di episodi di bullismo e mostrino un minor numero di relazioni amicali rispetto ai coetanei nativi, con una persistenza nel tempo della vittimizzazione, che risulta essere più marcata per gli studenti con background migratorio rispetto a quelli nativi (Alivernini et al., 2019a; Alivernini et al., 2019b; Gobbo et al., 2011).

A questo proposito, sembrerebbe che l'amicizia tra i pari possa costituire un fattore protettivo contro il bullismo e la vittimizzazione (Bianchi et al., 2021b; Marini et al., 2019), così come anche l'accettazione tra pari appare cruciale, in particolare in relazione all'intenzione di abbandonare la scuola da parte degli studenti con background migratorio (Bianchi et al., 2021a).

In Italia, dunque, il tema dell'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio è ancora oggi di grande rilevanza e attualità, poiché tale popolazione di studenti risulta fortemente essere a rischio di esclusione (Buonomo et al., 2018) e di povertà (Benvenuto, 2019; Bove & Sharmahd, 2020); il che richiede ai docenti un adattamento delle loro proposte didattiche specifiche alle caratteristiche e ai bisogni educativi di questi allievi, oltre che l'attuazione e l'implementazione di approcci didattici inclusivi e innovativi (Passiatore et al., 2019; Santagati, 2021; 2015; Premazzi, & Ricucci, 2020; Gobbo et al., 2011; Malusà, 2017a; 2017b; Kast et al., 2021; Malusà, 2020; Milione, 2011; Mezzanotte, 2022).

I principali riferimenti normativi a livello nazionale che trattano questa tematica forniscono linee guida da seguire all'interno dei contesti scolastici, che sono diventati progressivamente sempre più multiculturali. Tra questi documenti programmatici si ricordano: *Rapporti Eurydice* (2004; 2009); *La Via Italiana per la Scuola Interculturale e l'Integrazione degli Alunni Stranieri* (MIUR, 2007); *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014); *Diversi da chi?* (MIUR, 2015); *Linee guida nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012a; 2018); *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione* (MIUR, 2012b); *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MIUR, 2022b).

Dall'analisi di questi documenti si evince come l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio rappresenti ancora una sfida per l'Italia, che cerca di affrontarla attraverso il "modello di integrazione interculturale", caratterizzato da principi fondamentali, tra cui la scuola comune, la centralità della persona in relazione all'altro e l'interculturalità a tutti i livelli (Mascitelli & Lazzari, 2016).

In tale visione, gli alunni e le alunne con svantaggi socio-economici, linguistici e culturali sono stati inclusi nella categoria "BES" (Bisogni Educativi Speciali). Secondo alcuni studi, ciò porterebbe gli alunni con background migratorio ad essere sovrarappresentati all'interno di tale categoria, la quale prevede anche il diritto ad un percorso personalizzato e ad un adattamento dei programmi e delle modalità di valutazione in base alle esigenze specifiche degli studenti (Jørgensen et al., 2021; Cascino et al., 2018; Milione, 2011; Söhnholz, 2020; Migliarini et al., 2019; 2020). Occorre, inoltre, considerare che l'elevata eterogeneità propria della popolazione scolastica proveniente da contesti migratori complica ulteriormente i processi di inclusione nei contesti scolastici, poiché la necessità di affrontare le diverse esigenze culturali, linguistiche e socio-economiche di questi alunni e di queste alunne spinge ad individuare nuove soluzioni affinché possano integrarsi efficacemente nel sistema scolastico.

Nei documenti istituzionali e programmatici vengono esplicitate anche le linee guida in merito alla composizione delle classi, che mirano a evitare la segregazione e ad incentivare l'eterogeneità, prevedendo un numero massimo di alunni con limitate conoscenze della lingua italiana che non deve superare il 30% degli iscritti in ciascuna classe.

Dagli studi condotti emerge chiaramente l'importanza di avere classi eterogenee (Ambrosini & Caneva, 2012; Mezzanotte, 2022; Janta, & Harte, 2016; Balbinot et al., 2016) e di promuovere l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per favorire l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio. È fondamentale riconoscere come questo processo richieda tempi diversi per l'apprendimento della L2 per la comunicazione e l'apprendimento della L2 come veicolo di studio per l'acquisizione di contenuti disciplinari, dove la prima viene agevolata da contesti di apprendimento eterogenei e la seconda beneficia del supporto di docenti che agiscono come

facilitatori. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante e delle altre figure coinvolte diventa cruciale (Vaccarelli, 2001; 2003a; 2003b).

Un altro elemento centrale è la necessità di riconoscere e valorizzare la cultura di origine e l'identità degli alunni e delle alunne con background migratorio a scuola, impiegando diverse modalità espressive, come narrazioni, materiali didattici, fiabe, corsi di lingua, prestiti linguistici e così via, compresa la lingua madre degli studenti e il loro background culturale nel processo educativo (Buonomo et al., 2019; Nusche, 2009; Janta & Harte, 2016). Occorre, pertanto, garantire il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie con background migratorio a scuola, fin dall'infanzia, avvalendosi dove necessario dell'ausilio della figura del mediatore culturale (Bennet, 2013; Bennet, 2012; Janta & Harte, 2016; Nusche, 2009; Varolo, 2021) e destinando risorse adeguate alle scuole ad alta concentrazione di alunni e alunne con background migratorio. Allo scopo di favorire l'inclusione di questi studenti, i documenti ministeriali sottolineano l'importanza di promuovere l'educazione interculturale e di dedicare particolare attenzione alla formazione del corpo docente. Questa formazione dovrebbe fornire agli insegnanti le competenze interculturali necessarie per gestire la diversità nei contesti scolastici multiculturali, evitando che essa si traduca in disuguaglianza e soddisfacendo così i nuovi bisogni educativi degli studenti (Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Makarova, Gilde & Birman, 2019; Glock & Kleen, 2019; Caneva, 2012; Clark & Andreasen, 2021; Ribeiro et al., 2019; D'Aprile et al., 2023). In merito alla didattica da attuare, i documenti e gli studi svolti raccomandano ai docenti di adottare in contesti scolastici multiculturali metodologie di apprendimento cooperativo, al fine di facilitare la partecipazione attiva degli studenti. Si suggerisce, inoltre, l'uso di una didattica in piccoli gruppi, nonché l'organizzazione di laboratori linguistici e l'impiego di adeguati supporti non verbali, in grado di stimolare sia l'operatività sia la riflessione degli studenti. In merito agli ambienti di apprendimento, invece, si raccomanda un uso flessibile degli spazi, variandoli ed includendo anche quelli esterni (natura e territorio), in modo tale da favorire l'esplorazione e la scoperta dell'ambiente da parte degli allievi, oltre che il loro ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza (Vincenti, 2007; Antonietti, 2020; Chiappelli, 2016; MIUR, 2012; 2018; Andiema, 2016).

3.2 Rapporto tra scuola e famiglia nei contesti scolastici multiculturali

Gli studi e i documenti ministeriali esistenti sottolineano l'importanza della collaborazione e del coinvolgimento della famiglia nel contesto scolastico, la quale, soprattutto nei contesti scolastici multiculturali, potrebbe risultare particolarmente complessa.

A parere delle famiglie ciò è dovuto a questioni pratiche ed organizzative (come la scarsa conoscenza della lingua italiana e del sistema scolastico italiano, orari scolastici incompatibili con l'orario di lavoro, lontananza da casa, scarsi trasporti locali, ecc.), oltre che a problemi culturali, come la paura della perdita delle origini culturali dei propri figli, l'eccessiva ingerenza della scuola nell'autorità genitoriale e/o il desiderio di non interferire con l'autorità scolastica. Gli insegnanti, invece, segnalano un ridotto coinvolgimento delle famiglie nelle attività scolastiche e una scarsa conoscenza della lingua da parte delle famiglie con background migratorio, soprattutto nella fase prescolare.

Tuttavia, se da un lato i docenti segnalano un disinteresse da parte delle famiglie con background migratorio nei confronti della scuola, dall'altro osservano che queste ultime partecipano attivamente agli incontri quando viene richiesta la loro presenza (Daher et al., 2019a; 2019b; Azzolini, Mantovani, & Santagati, 2019; Prestinoni, 2013; Vincenti, 2007; Schapiro, 2009; Bennet, 2013; Colombo & Santagati, 2021; Heckmann, 2008; 2008b; Janta & Harte, 2016). Le barriere linguistiche, la mancanza

di informazioni e le differenze culturali sembrerebbero persistere, quindi, come ostacoli più comuni alla partecipazione dei genitori con background migratorio alla vita scolastica (Medarić et al., 2022). L'importanza della collaborazione tra scuola e famiglie con background migratorio (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, & Heckmann, 2008) diventa evidente considerando che la qualità del contatto con i genitori immigrati sembrerebbe influenzare gli atteggiamenti degli insegnanti e gli orientamenti di acculturazione verso gli alunni e delle alunne immigrati (Giovannini & Vezzali, 2011).

Appare chiaro, dunque, come la presenza del mediatore culturale sia un aspetto ritenuto fondamentale sia dai docenti sia dalle famiglie (Chiappelli, 2021), anche se la presenza di questa figura risulta essere spesso discontinua a causa della scarsa disponibilità di budget da parte delle scuole o dal fatto che possa essere ritenuta non necessaria o eccessivamente interferente (Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Barabanti et al., 2019). Questo può portare a situazioni in cui alcuni studenti assumano il ruolo di “mediatori” tra la scuola e le famiglie (Horgan et al., 2022), evidenziando così l'importanza della mediazione linguistica nel facilitare l'adattamento sociale e scolastico degli studenti con background migratorio (Carrión-Martínez et al., 2021).

Oltre a ciò, pare che vi siano ragioni di carattere socio-economico che spingono le famiglie a scegliere scuole con elevate percentuali di diversità culturale, ovvero mentre le famiglie appena arrivate e con difficoltà socioeconomiche sembrano non avere voce in capitolo nella scelta della scuola e vengono assegnate a quelle con posti liberi, le famiglie con un buon livello di benessere socio-economico tendono a optare per queste scuole per garantire ai propri figli un ambiente multiculturale, concependo la diversità come una ricchezza (Sancho et al., 2021).

Si osserva come gli insegnanti percepiscano l'educazione interculturale come una sfida, più dichiarata che praticata, e le difficoltà nella gestione delle richieste culturali delle famiglie con background migratorio (Caneva, 2012). Permane ancora oggi un modello di insegnamento assimilazionista ed etnocentrico, che tende a negare le differenze culturali degli studenti, trattandoli uniformemente senza considerare i loro bisogni specifici. In alcuni casi, questo si traduce in un atteggiamento eccessivamente indulgente che, di fatto, sottovaluta gli alunni con background migratorio e interpreta la diversità più come un “deficit” (Daher et al., 2019b; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Vincenti, 2007; Colombo, 2012; Caneva, 2012; Catarci, 2014; Vaccarelli, 2011) che come una risorsa. In riferimento all'atteggiamento degli insegnanti, si osserva come questo appaia ambivalente: da un lato, universalistico e accogliente e, dall'altro, è influenzato dalla preoccupazione nei confronti dell'aumento del carico di lavoro (Colombo, 2012). Risulta, pertanto, fondamentale prestare attenzione alle credenze e alle aspettative degli insegnanti, che possono dar luogo a una “profezia che si autoavvera” e influire sui risultati di apprendimento degli studenti con background migratorio (Heckmann, 2008; Schofield et al., 2006; Schachner et al., 2018; Dimitrova et al., 2016; Prestinoni, 2013).

Una ulteriore problematica ancora oggi presente nei contesti scolastici nazionali è la tendenza ad inserire gli alunni e le alunne con background migratorio in classi di alunni con età inferiore (Premazzi & Ricucci, 2020; Azzolini, 2015), contribuendo così ad aggravare il loro ritardo scolastico. Questo fenomeno è legato ad una delle maggiori sfide percepite dai docenti riguardo all'inclusione di questi studenti, ovvero le difficoltà linguistiche (Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Prestinoni, 2013), spesso accompagnate da uno svantaggio economico (Daher et al., 2019).

Secondo i docenti sarebbero necessarie maggiori risorse per la “gestione della diversità” nei contesti scolastici multiculturali e una formazione pratica e meno teorica che consenta loro di soddisfare adeguatamente i bisogni educativi degli alunni e delle alunne con background migratorio. La

disaffezione dei docenti è testimoniata da alcuni studi che evidenziano una loro limitata partecipazione ai corsi di formazione interculturale (Colombo 2013; Heckmann, 2008; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Vincenti, 2007; Caneva, 2012; Forghani-Arani et al., 2019; Dervin, 2017; Butnaru et al., 2009; Cardiello, 2019). Gli insegnanti, quindi, sembrano essere consapevoli sia della necessità di una formazione interculturale specifica (Trunk & Sebastio, 2018) sia della propria responsabilità professionale nel garantire il successo scolastico degli allievi. Tuttavia, percepiscono l'inclusione degli studenti con background migratorio come dipendente dalla buona volontà dei singoli docenti, che spesso si impegnano a sperimentare strategie didattiche innovative nei contesti scolastici multiculturali (Colombo, 2012; 2013; Besozzi & Colombo, 2021; Vincenti, 2007; Colombo, 2013; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019).

In conclusione, per poter affrontare efficacemente la sfida dell'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio appare determinante considerare il ruolo che ricopre la famiglia in tale processo (Santagati & Colombo, 2010; Ricucci, 2012; Gabrielli & Impicciatore, 2022; Fernández et al., 2024; Silva et al., 2020; Corres-Medrano et al., 2022; Carraro, 2022; Annunziata, 2018). Nel prossimo paragrafo si affronterà il ruolo dell'insegnante e la relazione tra docente e alunni con background migratorio nei contesti scolastici multiculturali.

3.3 Gli alunni e le alunne con background migratorio a scuola

Dall'analisi della letteratura si evince la necessità che gli insegnanti conoscano il background culturale e sociale dei propri alunni (Schachner et al., 2018; Heckmann, 2008; Janta, Harte, 2016; Martin et al., 2021; Prestinoni, 2013; Kennedy, 2017) e dei loro genitori (Kast et al., 2021). Questo aspetto è di fondamentale importanza, considerando che, come evidenziato in precedenza, i dati mostrano un persistente divario nei risultati scolastici tra studenti nativi e studenti con background migratorio, sia di prima che di seconda generazione, soprattutto nelle materie di italiano e matematica. (Benvenuto & Szpunar, 2024; Sposetti & Szpunar, 2019; Azzolini, 2012; Daher et al., 2019b; Klinger et al., 2018; Triventi et al., 2022). Tuttavia occorre pure rimarcare come i risultati a tale riguardo siano contrastanti e, più precisamente, come esistano modelli differenti, che vengono spiegati da due teorie: quella della morbilità e quella del paradosso sullo status dell'immigrazione come fattore di rischio (Dimitrova, 2008; 2011; Dimitrova et al., 2016; Azzolini, 2012; Schachner et al., 2018). Questo perché sono molteplici i fattori individuali e socioculturali che influenzano il rendimento scolastico degli alunni, come ad esempio:

- l'età di arrivo nel paese (Azzolini, 2012; Daher et al., 2019B; Klinger et al., 2018; Schofield et al., 2006; Berry, 1997; Milione, 2011; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; Triventi et al., 2022; Guo et al., 2016; Sohnholz, 2020; Klinger, 2018; Azzolini, 2015; OECD, 2018; Azzolini, 2012);
- il genere (Berry, 1997; Milione, 2011);
- le aspettative (Berry, 1997; Milione, 2011) e atteggiamenti degli studenti verso la scuola (Triventi et al., 2022);
- la generazione (Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; Triventi et al., 2022; Guo et al., 2016; Sohnholz, 2020; Klinger et al., 2018; Azzolini, 2015; 2012);
- il paese e la lingua d'origine (Ortega et al., 2020; Daher et al., 2019b; Klinger et al., 2018; Azzolini, 2012; Addabbo et al., 2019);
- il supporto/sostegno sociale della famiglia (meno tempo, scarsa conoscenza della lingua, spazi inadeguati per compiti), soprattutto per la prima generazione (Karakus et al., 2023; Daher et al., 2019b; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019);

- il supporto/sostegno degli insegnanti (Heckmann, 2008; Makarova & Birman, 2015; Alivernini et al., 2019a);
- la disponibilità delle risorse (Schapiro, 2009; Bennet, 2013; Heckmann, 2008);
- il SESC della famiglia (Azzolini, 2012; Daher et al., 2019b; Klinger et al., 2018; Schofield et al., 2006; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; Triventi et al., 2022; Guo et al., 2016; Sohnholz, 2020; Klinger et al., 2018; Azzolini, 2015; Guo et al., 2016; OECD, 2018; Širca et al., 2018; Arroyo González et al., 2021; Arun et al., 2021), soprattutto per prima generazione (Karakus et al., 2023) e il suo capitale sociale (Premazzi & Ricucci, 2020; Schapiro, 2009; Makarova et al., 2021; OECD, 2018);
- gli orientamenti di acculturazione (Schachner et al., 2018; Berry, 1997; Milione, 2011; Makarova & Birman, 2015);
- il tempo trascorso nel paese nuovo (Schofield et al., 2006; Berry, 1997; Milione, 2011; OECD, 2018);
- la presenza di pregiudizi e di altre forme di discriminazione verso gli immigrati, come il bullismo etnico che incide sul rendimento, soprattutto per la prima generazione, riprendendo la teoria del conflitto (Karakus et al., 2023; Oxman-Martinez & Choi, 2014; Schachner et al., 2018; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Berry, 1997; Milione, 2011; Arun et al., 2021);
- la conoscenza della lingua italiana (Schofield et al., 2006), legata a sua volta al tempo trascorso nel nuovo paese (Martin et al., 2021; Azzolini, 2012), all'età, al numero e all'efficacia delle relazioni, alla lingua del paese d'origine e all'istruzione dei genitori, che possono amplificare le barriere linguistiche (OECD, 2018);
- l'instabilità della composizione della famiglia (Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019);
- lo stile genitoriale (autorevole) e atteggiamenti educativi (assimilativi o integrativi) (Makarova et al., 2021; 2023);
- l'autoefficacia degli insegnanti, che li portano a utilizzare pratiche innovative con gli alunni e le alunne con background migratorio (Sensin, 2019; Sensin et al., 2020; 2020b);
- la formazione dei docenti (Arroyo González et al., 2021);
- le aspettative degli insegnanti (Martin et al., 2021; Makarova et al., 2019), i loro atteggiamenti impliciti (Costa et al., 2021; Schapiro, 2009; Kast et al., 2021; Glock & Kleen, 2019) e i loro stili di insegnamento sembrerebbero influenzare gli atteggiamenti degli alunni verso quelli con background migratorio (Bombieri et al., 2019). Nei contesti scolastici caratterizzati da una maggiore diversità sono rinvenibili atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi con background migratorio maggiormente positivi (Glock et al., 2019; Pit-ten Cate & Glock, 2019).

I docenti sono consapevoli della necessità di adottare un approccio “centrato sullo studente” che consideri le caratteristiche individuali degli alunni e di favorire l'apprendimento cooperativo, capace di promuovere relazioni positive tra gruppi etnici a scuola. Parallelamente, anche le metodologie laboratoriali e l'approccio *learning by doing* si dimostrano efficaci per affrontare le difficoltà linguistiche degli alunni con background migratorio, considerate uno dei principali ostacoli all'inclusione (Concina et al., 2023). Gli studi esaminati sottolineano così l'importanza dell'apprendimento cooperativo e pratico-esperienziale, che coinvolga tutti i canali sensoriali, per favorire lo sviluppo sociale, l'apprendimento linguistico e il riconoscimento delle abilità individuali di ciascun allievo (Santagati, 2021; Passiatore et al., 2019; Janta & Harte, 2016; Schofield et al., 2006; Chiappelli, 2016; Gobbo, 2018; Gobbo et al., 2011; Makarova, Gilde, & Birman, 2019; Azzolini, 2015; Pierfederici-Leifer, 2014; Mura et al., 2020; Colombo & Santagati, 2021).

Centrali appaiono anche la flessibilità e la variabilità dei tempi e degli spazi scolastici (Sarumathi, 2017; De Almeida et al., 2019a; 2019b; Makarova, Gilde, & Birman, 2019; Pierfederici-Leifer, 2014; Premazzi & Ricucci, 2020; Daher et al., 2019b), sia quelli interni sia esterni (Alsubaie, 2015; Premazzi & Ricucci, 2020; Colombo & Santagati, 2021; Russo, 2021), oltre che la ricerca di metodologie innovative e attive, accompagnate a modalità di lavoro costruttive volte a favorire l'inclusione degli alunni, che pongono al centro il discente e si avvalgono della valutazione formativa (Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Catarci, 2018; Makarova, Gilde, & Birman, 2019; Coin, 2018; Barthel et al., 2020; Capperucci, 2016; Malusà, 2020; Bennet, 2013).

Risultati contrastanti (Ballatore et al., 2018; Lin, 2018; Schachner et al., 2018; Sanne, 2018) traspaiono riguardo agli effetti di una maggiore densità di alunni con background migratorio, soprattutto di prima generazione. Alcuni studi indicano che tale presenza potrebbe aumentare la varietà di iniziative interculturali (Catarci, 2013b) e migliorare il rendimento scolastico complessivo (Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016). Altri studi, tuttavia, suggeriscono come una elevata concentrazione di studenti con background migratorio porterebbe gli insegnanti a valutare più negativamente gli studenti immigrati (De Benedetto & De Paola, 2022) e avrebbe un lieve effetto negativo sul rendimento di questi ultimi, senza influire in modo significativo sui risultati degli studenti nativi (Mazza, 2019; Bossavie, 2017; 2018; Azzolini, 2012; Marcato, 2016; Brunello & Rocco, 2013).

In conclusione, dall'analisi della letteratura emerge chiaramente l'importanza del ruolo che rivestono gli adulti, sia insegnanti sia genitori, nel rimuovere i potenziali ostacoli al processo di inclusione scolastica degli alunni con background migratorio (Dusi & González-Falcón, 2021).

3.4 Le relazioni interetniche nei contesti scolastici

Per quanto riguarda le relazioni interetniche tra pari all'interno dei contesti scolastici, i risultati in letteratura appaiono ancora oggi piuttosto contrastanti. Secondo alcuni studi, gli alunni con background migratorio mostrano una soddisfazione significativa nelle relazioni sia con i coetanei che con gli insegnanti, mentre altri studi non evidenziano differenze relazionali tra studenti nativi e quelli non nativi (Daher et al., 2019b; Dimitrova, 2011; 2008; Besozzi & Colombo, 2021).

Ulteriori ricerche mettono in luce uno svantaggio relazionale per gli alunni e le alunne con background migratorio, i quali presentano relazioni sociali più limitate, caratterizzate da minore intensità e reciprocità rispetto a quelle dei coetanei nativi. Si riscontrano forme di disagio relazionale, come ansia da prestazione, svantaggi socio-economici e fallimento scolastico, che rendono l'inclusione sociale ancora più complessa per questi studenti (Hamel et al., 2022; Chiappelli, 2021; Mura et al., 2020; Capperucci, 2006; Barthel, 2020; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Cavicchiolo et al., 2020).

Da quanto fin qui esposto, è evidente che gli studenti con background migratorio sono maggiormente a rischio di esclusione sociale, contraddistinta dalla presenza di forme di bullismo e da relazioni amicali più limitate, soprattutto tra la prima generazione (Alivernini et al., 2019a; 2019b; Gobbo et al., 2011).

Le differenze nelle relazioni sociali degli alunni con background migratorio sono dovute ad una molteplicità di fattori socioculturali coinvolti, quali la socializzazione fuori dal paese, fattori culturali, atteggiamenti sfavorevoli, conoscenza della lingua, tempo trascorso nel paese ospitante, SES, generazione eccetera (Cavicchiolo et al., 2020; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019). In particolare, la perdita di capitale sociale per gli studenti e le studentesse con background migratorio

di prima generazione risulta rilevante, in quanto l'ampiezza e l'eterogeneità della rete relazionale dipendono dal tempo trascorso in Italia, portando quelli di prima generazione ad essere più isolati a scuola e a trarre maggiori vantaggi dalle relazioni sociali (Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019). Se, dunque, il background migratorio sembra influenzare le relazioni con i pari a scuola (Cavicchiolo et al., 2022), il contesto classe sembra svolgere un ruolo di fondamentale importanza nel promuovere l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio, soprattutto nel contrastare i pregiudizi nei loro confronti (Consoli & Szpunar, 2019; Albarello et al., 2023). Questo perché un clima di classe positivo, basato sulla collaborazione, sulla cooperazione, sulla condivisione di interessi, su esperienze pratiche e di gruppo, sul pluralismo culturale, sull'uguaglianza e sullo scambio e sul contatto positivo tra pari, porta ad atteggiamenti positivi intergruppo, al superamento dei pregiudizi e al miglioramento delle relazioni interetniche, riprendendo la teoria del contatto di Allport (Allport, 1954; Chiari, 2011; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Matthews, 1994; Wright, 1994).

L'apprendimento attivo e cooperativo tra gruppi eterogenei induce, quindi, ad un miglioramento delle relazioni interetniche, a un maggior coinvolgimento degli allievi nel proprio processo di apprendimento, ad un maggiore senso di responsabilità, ad una più profonda condivisione delle esperienze, alla cura degli altri, allo sviluppo delle abilità sociali, alla motivazione e ad una diminuzione nel senso di isolamento (Chiari, 2011; Janta & Harte, 2016). Le attività in piccoli gruppi, collaborative e basate su una didattica ludica, oltre che l'uso di materiali in diverse lingue, sembrano poi configurarsi come modalità utilizzate dai docenti per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio (Parmigiani et al., 2023; Pucelj & Zoran, 2024; Semião et al., 2023; Donatiello, 2019; Fiorentino, 2021) e per contrastare il loro sentimento di esclusione, dovuto ad aspetti quali la sensazione di isolamento all'arrivo, esperienze di bullismo o rifiuto da parte dei coetanei, esperienze di stereotipizzazione e separazione dai coetanei a causa della frequenza di lezioni nella lingua madre (Mirsadeghi, 2013). Secondo quanto affermato in uno studio, gli studenti e le studentesse riconoscono le discussioni in classe e la collaborazione di gruppo come mezzi per sviluppare non solo la consapevolezza della diversità, ma anche la conoscenza interculturale (Hajisoteriou et al., 2022). Oltre a tali attività, anche l'utilizzo degli spazi esterni alla scuola sembrerebbe essere utile per ridurre l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale degli alunni e delle alunne con background migratorio (ISTAT, 2023; Şahin et al., 2017; Biondi Dal Monte & Frega, 2023).

La densità degli alunni e delle alunne immigrati in classe e soprattutto la conoscenza della lingua sembrerebbero influenzare positivamente l'inclusione sociale degli studenti con background migratorio (Bianchi et al., 2021; 2021b; Skubic, 2018; Širca et al., 2018), portando, in tale processo, ad alcune differenze tra prima e seconda generazione, nonché tra coppie miste (Deleu, 2022). A tale proposito, emergono risultati contrastanti in merito agli effetti di una maggiore densità di alunni con background migratorio, in particolare di prima generazione. Una serie di studi, infatti, conferma come tale densità influenzi le relazioni interetniche, accrescendo i conflitti tra gli studenti (la teoria del conflitto) (Karakus et al., 2023; Oxman-Martinez & Choi, 2014; Schachner et al., 2018; Azzolini, Santagati, Mantovani, 2019; Berry, 1997; Milione, 2011), mentre altre ricerche mostrano come la densità degli alunni e delle alunne con background migratorio non avrebbe alcuna influenza sulle relazioni tra i pari (Colombo & Santagati, 2021). La diversità, in termini di presenza di differenti gruppi etnici, quando la proporzione è controllata, sembrerebbe portare ad un aumento del rendimento e delle relazioni interetniche tra gli studenti (Doikou-Avliidou & Dadatsi, 2013; Plenty & Jonsson, 2017; Schachner et al., 2018; Azzolini, Santagati, & Mantovani, 2019; Martin et al., 2021), mentre la

diversità linguistica sembrerebbe peggiorare l'inclusione sociale dei non madrelingua (Bredtmann et al., 2021).

Per quanto riguarda la dimensione sociale, i genitori paiono avere opinioni positive sulle relazioni instaurate dagli alunni e delle alunni con background migratorio a scuola (Daher et al., 2019b). Tuttavia, si osserva una parziale integrazione relazionale per questi studenti, poiché le relazioni interetniche tendono a rimanere confinate all'ambiente scolastico (Santagati, 2015). Infine, è interessante notare che, mentre gli alunni nativi mostrano una preferenza per le relazioni con coetanei della stessa etnia (omofilia), quelli con background migratorio manifestano una maggiore apertura verso i contatti interetnici (Azzolini, Santagati, & Mantovani; 2019; Colombo & Santagati, 2021). Alcune ricerche indicano che se la composizione etnica della classe è equilibrata gli alunni nativi e quelli con background migratorio hanno lo stesso numero di amicizie (Andrade, 2015), mentre altre rilevano che il paese di origine e lo status generazionale degli alunni sono in grado di influenzare le loro relazioni amicali (Campigotto et al., 2022).

L'importanza di tenere in considerazione e potenziare le relazioni tra i pari risulta, dunque, fondamentale se si considera che questa pare influenzare a sua volta i risultati scolastici degli alunni e delle alunne, contribuendo a colmare eventuali divari nel rendimento a scuola (Phalet & Baysu, 2021).

In conclusione, si evince come il processo di inclusione sociale ed educativa degli alunni con background migratorio e il coinvolgimento delle famiglie rendono necessari approcci olistici che tengano conto della complessità di tale fenomeno (Szpunar, Sposetti, & Benvenuto, 2024; Onsès-Segarra & Domingo-Coscollola, 2024).

4. Terzo corpus: Educazione all'aperto e contesti scolastici multiculturali

Le classi, sempre più eterogenee (MIUR, 2022a), e la percezione dell'inclusione degli studenti con background migratorio come una sfida spingono i docenti a cercare approcci educativi in grado di soddisfare i nuovi bisogni di apprendimento degli alunni nei contesti scolastici multiculturali (Semião et al., 2023; Sánchez et al., 2023). Infatti, data la grande eterogeneità della popolazione degli alunni con background migratorio, in termini di varietà di fattori sia individuali sia socio-culturali coinvolti, si predilige l'utilizzo di approcci flessibili, di metodologie attive e tecniche operative, che guardino ad un apprendimento cooperativo e partecipativo degli studenti, utili soprattutto con gli studenti neo-arrivati in Italia (MIUR, 2012b; 2014; 2015; 2017; 2022b; Eurydice, 2004; 2009; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; De Almeida et al., 2019a; 2019b; Pierfederici-Leifer, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Malusà, 2020; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Söhnholz, 2020; Forghani-Arani et al., 2019; Booth, Ainscow, & Dovigo, 2014; Barthel, et al., 2020; Della Puppa, 2008). Tali caratteristiche sono proprie dell'approccio educativo dell'Outdoor Education (OE), come si vedrà nel paragrafo seguente. Pertanto, a partire dall'analisi sistematica della letteratura, è possibile desumere che l'OE sia una delle strade percorribili e uno degli approcci educativi più efficaci a sostegno della professionalità docente per affrontare la sfida dell'inclusione degli alunni con background migratorio. Nonostante le ricerche condotte in passato (Chase, 1968), le evidenze disponibili, sia a livello nazionale che internazionale, rimangono ancora assai limitate. Tuttavia, le ricerche esistenti mostrano

come l'OE sia un approccio in grado di rispondere alle nuove esigenze e a bisogni propri dei contesti scolastici multiculturali. Tale approccio si distingue per le modalità pratico-esperienziali, multisensoriali e cooperative, includendo attività di gruppo che richiedono flessibilità negli spazi e nei tempi di apprendimento, oltre a una didattica incentrata su problemi reali (Bortolotti & Bosello 2020; Zinat & Zoletto, 2018; Vaccarelli, 2016a; Nilsson & Larsson, 2019; Fronzek, 2023).

L'OE si caratterizza anche per la sua inclusività, creando un ambiente sereno e favorevole all'apprendimento, valorizzando le abilità di ogni studente, tenendo conto della loro cultura di origine e incoraggiando i docenti a adottare pratiche di valutazione formativa (Simpson, 2008; Bortolotti, 2019, 2021; Bortolotti et al., 2020; Schenetti, 2022a; Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti & Bosello, 2020; Bosello & Gori, 2019; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Ovesen & Ovesen, 2020; Roberts & Rodriguez, 1999; Svensson, 2018; Matthews, 1994; Cutter-Mackenzie, 2009; Nielsen et al., 2016).

Queste caratteristiche dell'OE favorirebbero l'inclusione degli studenti con background migratorio, incrementando collaborazione, coinvolgimento e motivazione, e migliorando le loro abilità sociali (Rickinson et al., 2004; Gemmell, 2021; Bølling et al., 2018; 2019a; 2019b; Otte et al., 2019; Becker et al., 2017; Steffen, 2018; Nielsen et al., 2016; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020), oltre che promuovendo le relazioni sociali positive tra i pari e tra studenti e docenti (Watts, 2019; Bortolotti, Schenetti & Telese, 2020; Nielsen et al., 2016). Dal punto di vista dell'apprendimento, l'OE supporta l'acquisizione del linguaggio (Antonietti, 2020), l'arricchimento del vocabolario e lo sviluppo delle competenze matematiche (Simpson, 2008; Johnson & Perez, 1976; Stapp et al., 1969; Svensson, 2018; Fägerstam & Samuelsson, 2014) e delle competenze alfabetiche generali.

In particolare, l'apprendimento e l'interiorizzazione dei contenuti curricolari (Johnson & Perez, 1976), soprattutto di quelli linguistici, sembrano essere facilitati dalla varietà di stimoli presenti nell'ambiente, dall'apprendimento multisensoriale e dal metodo cinestetico. L'arricchimento del vocabolario avviene attraverso l'associazione tra parole e oggetti concreti, che fungono da supporto concettuale e visivo, così come dalla collaborazione tra pari e da tempi di apprendimento flessibili e lenti (Cutter-Mackenzie, 2009; Nilsson & Larsson, 2019; Simpson, 2008; Stapp et al., 1969; Nielsen et al., 2016; Steffen, 2018).

L'inclusione sociale e la socializzazione degli alunni e delle alunne in contesti scolastici multiculturali, invece, sarebbero possibili nell'OE grazie allo svolgimento di uscite sul territorio e attività collaborative, cooperative e in gruppi eterogenei (Bortolotti, 2021; Bortolotti & Beames, 2021; Rickinson et al., 2004; Allison & Stott, 2021; McLarnon, 2016), capaci di ridurre comportamenti aggressivi, di risolvere più facilmente i conflitti (De Almeida et al., 2019a; 2019b; Dymont & Bell, 2008) e di promuovere lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi (Ovesen & Ovesen, 2020). Altri aspetti significativi dell'OE includono un ambiente esterno ampio e non strutturato, che consente l'uso di materiali naturali "poveri" (Bortolotti, Schenetti, & Telese, 2020; Bortolotti & Bosello, 2020), e una sensazione di maggiore libertà per gli studenti (Hosseinzadeh & Solsten, 2021; Mardell & Martensson, 2021; Schenetti & Salvaterra, 2021).

I docenti, dunque, considerano l'OE un approccio educativo inclusivo, particolarmente efficace per gli studenti e le studentesse con background migratorio (Beauchamp et al., 2022), e lo ritengono, così come anche i genitori, un approccio che consente di sviluppare le relazioni amicali tra pari (Nawaz & Blackwell, 2014) e di migliorare le relazioni sociali in generale, attraverso la condivisione di esperienze, l'esplorazione dell'ambiente per mezzo di attività di scoperta, collaborative, lavori di gruppo e un clima di apprendimento sereno e accogliente (Hordyk et al., 2015; Csányi, 2018; McDonald, 2021; Chawla et al., 2014). Tali condizioni contribuiscono a ridurre la noia e i

comportamenti aggressivi, favorendo invece l'accettazione e il rispetto delle diversità (Garitsis & Sotiroudas, 2020). In effetti, l'OE sembra promuovere l'inclusione sociale, poiché è stato associato alla formazione di nuove affiliazioni diadiche (coppie) tra pari. Sebbene non ci sia un aumento significativo del loro numero, queste nuove relazioni si sviluppano grazie alla condivisione di esperienze e interessi comuni tra gli alunni (Bølling et al., 2019b; Svensson, 2021).

La didattica esperienziale e multisensoriale tipica dell'OE si dimostra particolarmente efficace per gli studenti e le studentesse con difficoltà linguistiche, perché consente di collegare le conoscenze acquisite a esperienze concrete e vissute in prima persona (Bocchi, Coppi, & Kofler, 2018; Oliva, 2022; Tangen & Fielding-Barnsley, 2007), aumentando la motivazione e la concentrazione durante le lezioni (Güdelhöfer, 2016). Inoltre, l'impiego di metodologie e linguaggi diversi nell'Educazione all'aperto (Bosello & Gori, 2019) permette a ogni alunno di partecipare attivamente e di scegliere la modalità di apprendimento più adatta alle proprie esigenze (Bertolino et al., 2019).

La presenza di una varietà di ambienti ricchi di stimoli e l'utilizzo di diversi canali sensoriali possono favorire l'apprendimento e l'inclusione degli studenti e delle studentesse (Louise, 2021). Gli insegnanti, infatti, sembrano riconoscere il carattere flessibile dell'OE, ritenendo tale approccio educativo capace di adattarsi alle esigenze di ciascuno studente (Ovesen & Ovesen, 2020).

In particolare, l'ambiente naturale facilita l'adattamento degli alunni con background migratorio, offrendo loro esperienze familiari e aumentando il loro senso di appartenenza attraverso attività come canzoni, giochi e uscite sul territorio (Hordyk et al., 2015; Vaccarelli, 2020; 2024; 2015e).

L'educazione all'aperto si configura come un approccio centrato sullo studente, in grado di valorizzare la ricchezza culturale e promuovere la conoscenza delle diverse culture presenti in classe (Burgess et al., 2018), scoraggiando la discriminazione, promuovendo il rispetto reciproco tra culture (Salako, 2014) e contribuendo a eliminare forme di etnocentrismo (Gamuzza & Leonora, 2022).

L'OE, dunque, promuove l'apprendimento e l'inclusione sociale degli alunni nei contesti scolastici multiculturali (Germinaro et al., 2022) attraverso la flessibilità di spazi e tempi dell'apprendimento, ma anche la progettazione di attività che tengano conto delle caratteristiche e delle abilità di tutti gli allievi, che valorizzano la lingua madre degli studenti e delle studentesse con background migratorio (Steffen, 2018). L'OE, infatti, offre l'opportunità di conoscere il territorio e di apprendere la lingua italiana, ad esempio attraverso la denominazione dei luoghi e la narrazione durante le uscite didattiche. Inoltre, la realizzazione di orti didattici e la *pet education* contribuiscono a promuovere le relazioni sociali tra gli alunni neoarrivati (Schenetti, 2022a).

Questi elementi dell'OE sembrerebbero essere in grado di fornire maggiori opportunità per conoscere e rispettare la cultura di origine degli allievi, nonché le somiglianze e differenze culturali, destrutturando i rapporti sociali propri del contesto aula e favorendo lo sviluppo delle competenze necessarie per vivere in una società multiculturale (Schenetti, 2022a; Vaccarelli, 2016a; Matthews, 1994; Cutter-Mackenzie, 2009; Roberts & Rodriguez, 1999).

L'OE favorisce esperienze significative per gli studenti e le studentesse, contribuendo così a contrastare l'abbandono scolastico e la disaffezione per la scuola (Macleod, 2007; Browning, 1999), che, come si è evidenziato nei paragrafi precedenti, ha un'incidenza maggiore tra gli alunni con background migratorio (Turcatti et al., 2020).

L'OE, in più, promuove un senso di appartenenza e un legame con il luogo attraverso esperienze reali vissute in prima persona dagli studenti (Cutter-Mackenzie, 2009; Fägerstam, 2012a; 2012b), oltre che la conoscenza di valori e di stili di vita del paese ospitante da parte degli alunni con background migratorio (Banaś, 2019), contribuendo a sviluppare rapporto positivo con la natura e con l'ambiente circostante (Zinat & Zoletto, 2018; Svensson, 2021). Questi aspetti consentono, dunque, agli studenti

e alle studentesse con background migratorio di superare eventuali iniziali paure legate agli ambienti all'aperto (Nilsson & Larsson, 2019; James & Williams, 2017), che possono variare ed essere condizionate dai diversi fattori socio-culturali, dalle esperienze pregresse in ambienti esterni (Jørgensen et al., 2020; Lundh, 2014; Nehard & Aman, 2021; Svensson, 2021), ma anche dal contesto culturale familiare (Lo, Gildlow, & Cushman, 2014). Infatti, sembrerebbe esistere una correlazione tra status socio-economico della famiglia e quantità di tempo trascorso all'aperto nelle scuole elementari, rendendo l'OE rilevante per lo sviluppo sociale e accademico soprattutto per gli alunni svantaggiati (Lefkowitz, 2015) e per contrastare la povertà educativa (Orlandini & Giunti, 2023).

All'interno dell'OE, quindi, vengono promossi la consapevolezza e la sensibilità culturale degli studenti e degli insegnanti, l'apprezzamento per le differenze culturali (Cutter-Mackenzie, 2009; Matthews, 1994; Roberts & Rodriguez, 1999) e il plurilinguismo (Bosello & Gori, 2019). In tale approccio educativo, rivestono un ruolo centrale l'attenzione dei docenti a ogni forma di pregiudizio, stereotipo e senso comune nei confronti della diversità, nonché le loro competenze interculturali (Cutter-Mackenzie, 2009; Warren et al., 2014; Bernardy, 1995; Stapp et al., 1969; Stern, Powell, & Frenslev, 2022; Gabrielli, Szpunar, & Livi, 2020; Gabrielli & Szpunar, 2020; Roberts & Rodriguez, 1999) e la loro capacità di progettare attività didattiche *ad hoc* volte a favorire l'inclusione degli allievi con background migratorio (Rogers, Taylor, & Rose, 2019), aiutando ogni studente a identificare i propri punti di forza e di debolezza e offrendo opportunità per la condivisione della cultura d'origine.

Il potenziale inclusivo della didattica all'aperto è legato al fatto che questa offre a tutti gli studenti l'opportunità di mostrare abilità e punti di forza individuali e agli insegnanti la possibilità di modificare le dinamiche sociali della classe, in modo tale da favorire la partecipazione, la collaborazione e la formazione di nuove relazioni tra pari (Lauterbach, Fandrem, & Dettweiler, 2023; Fronzek, 2023). L'inclusione nell'OE è garantita dal fatto che l'insegnamento si adatta alle esigenze di ciascuno studente, che ha la possibilità di svolgere il compito richiesto in modi diversi (Ström, 2023). Un esempio del ruolo dell'educazione all'aperto nei contesti multiculturali è il progetto *Outdoor Learning for Integration through Nature and Cultural Encounters* (LINC), realizzato tra il 2013 ed il 2015, che ha coinvolto diversi paesi, tra i quali Italia, Svezia, Danimarca e Finlandia, con l'obiettivo di facilitare l'inclusione degli immigrati neo-arrivati nei paesi ospitanti attraverso l'Outdoor Learning. A tal fine, sono state utilizzate attività outdoor che prevedevano l'interazione tra i membri dei gruppi, l'uso dei sensi e il *learning by doing*, in modo tale da promuovere il coinvolgimento dei partecipanti (Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti, 2019).

Nell'OE, dunque, è possibile realizzare attività che permettano un maggiore coinvolgimento delle famiglie (Dyment & Bell, 2008; Bello et al., 2018) e che promuovano la conoscenza reciproca e il rispetto tra i pari, mettendo nelle condizioni gli studenti di prendere parte al processo decisionale e tenendo in considerazione il loro background (Fabrizio & Neill, 2005). I genitori con background migratorio sembrano essere consapevoli dell'importanza che per i propri figli gioca l'apprendimento all'aperto e l'uso di ambienti esterni alla scuola (Liao, 2007).

In questa direzione, l'analisi della letteratura mostra come l'OE possa essere definito un approccio educativo inclusivo (Bosello & Gori, 2019), nel senso che “stando fuori ognuno può trovare una propria modalità di conoscere e realizzare concretamente un'attività, che diventa [...] ‘su misura’” (Bertolino et al., 2019, p. 4). L'OE, dunque, non si configura come una soluzione universale ad ogni difficoltà che può insorgere in contesti scolastici multiculturali, ma come uno degli approcci educativi che i docenti possono adottare al fine di rispondere ai nuovi bisogni educativi emergenti degli studenti e delle studentesse. Appare evidente, in conclusione, la necessità di condurre ulteriori studi che

approfondiscano il ruolo dell'educazione all'aperto nei processi di inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio (James & Williams, 2017).

5. La Rete Nazionale delle Scuole all'aperto in Italia

Nella presente ricerca il costrutto di "Educazione all'aria aperta" e il relativo modello formativo rivolto ai docenti di ogni ordine e grado fanno riferimento al modello teorico elaborato dalla Rete nazionale delle scuole all'aperto in collaborazione con l'Università di Bologna.

La Rete Nazionale delle Scuole all'aperto, presente in Italia, ha preso avvio nel 2016 a Bologna (art. 15 della Legge n. 241/1990 e con l'art. 7, comma 2, del DPR 275/99). Essa ha come capofila l'I.C. 12 di Bologna e comprende istituti scolastici dislocati su tutto il territorio nazionale. La Rete è stata attivata con la collaborazione del Comune di Bologna, della Fondazione Villa Ghigi (Centro di educazione ambientale e alla Sostenibilità) e i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e Scienze della Qualità della vita dell'Università di Bologna, la quale si occupa della formazione, della facilitazione, della ricerca e delle relazioni internazionali. Sul sito online appositamente dedicato si esplicita che la Rete "si è costituita per soddisfare l'interesse condiviso nei confronti della 'progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla ri-significazione degli spazi esterni come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse'. Si prefigge altresì di formare il personale scolastico per lo sviluppo delle competenze professionali necessarie ad attivare in modo consapevole una didattica all'aperto, al fine di implementare il miglioramento della qualità dell'offerta formativa in piena connessione con il curriculum e con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Agenda 2030)"¹. La Rete prevede uno Staff, composto da referenti della scuola, dell'università, di amministrazioni locali e della comunità pedagogica, che favorisce la diffusione e la condivisione di materiali, digitali e cartacei, attraverso il sito online dedicato, oltre a proporre periodicamente momenti di condivisione attraverso seminari, convegni e pubblicazioni scientifiche che possano fornire spunti pratici ai docenti per lo svolgimento di attività didattiche all'aperto con le proprie classi (Robertson, 2018; 2020; Di Pietro, 2022; D'Aprile, 2021).

La Rete ha elaborato un percorso formativo, della durata triennale, rivolto ai docenti di ogni ordine e grado, in merito all'OE, il quale si adatta alle esigenze dei docenti e di ciascun contesto scolastico aderente attraverso il supporto di esperti sul tema, aventi diversi profili professionali (pedagogisti, ricercatori, educatori ambientali, dirigenti e insegnanti). Il modello formativo prevede anche l'accompagnamento di una figura di facilitazione e si articola come segue:

- *durante il primo anno*: formazione diffusa, prevede un incontro iniziale online con docenti universitari o formatori esperti e ulteriori incontri in presenza che accompagnano il percorso scelto insieme allo Staff, agevolato dalla figura di facilitazione;
- *durante il secondo anno*: accompagnamento delle sperimentazioni attraverso l'individuazione di nuclei tematici specifici con il supporto della figura di facilitazione e l'avvio di processi di documentazione;
- *durante il terzo anno*: prosegue la formazione sulla base dei bisogni emergenti all'interno del contesto scolastico e si promuovono scambi tra le scuole della Rete².

¹ From: <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>.

² From: <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>.

La formazione dei docenti, pertanto, avviene su base volontaria e prevede due fasi. Nella prima fase, finanziata dalla Rete, sono previsti un incontro introduttivo preliminare, “Partire in Rete”, rivolto a dirigente e docenti referenti individuati *ad hoc* per analizzare le risorse e i bisogni formativi della scuola, e un incontro propedeutico al percorso formativo, “Direzioni di senso per una didattica all’aperto”, condotto dalla Professoressa Michela Schenetti (Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Bologna), il quale ha una durata di due ore, si rivolge a tutti i docenti dell’Istituto e si pone l’obiettivo di condividere presupposti e approfondire capisaldi teorici e metodologici alla base della proposta delle scuole all’aperto. La seconda fase del percorso formativo, finanziata dall’Istituto aderente e concordata con i membri dello staff, prevede la selezione dei moduli formativi in base ai bisogni identificati e ai formatori e facilitatori che assisteranno l’Istituto stesso. La scuola può scegliere, nel primo anno, uno o due moduli formativi da svolgere (della durata di 8/16 ore) tra i quindici proposti dalla Rete, mentre, nel secondo anno, può selezionare due moduli formativi (della durata di 16/20 ore) tra i venti proposti. Tutti i moduli sono pubblici e sono descritti sul sito della Rete delle scuole all’aperto, così come anche in trasparenza sono pubblicati i nomi dei facilitatori e dei formatori della Rete, nonché i criteri attraverso i quali questi vengono individuati dallo Staff.

I moduli della formazione OE della Rete previsti per il primo anno vertono principalmente su:

- il tema dell’Outdoor Learning;
- la metodologia Outdoor Journeys, ideata dal canadese Simon Beames;
- informazioni relative a come organizzare una lezione all’aperto;
- la gestione della classe e l’educazione socioaffettiva a scuola;
- la piacevolezza nel ben-essere dell’apprendimento;
- lo stare bene a scuola, lo spazio aperto e i suoi potenziali per facilitare l’elaborazione di emozioni e consapevolezza;
- la riflessione condivisa attorno a ciò che favorisce o limita la buona qualità degli apprendimenti e della relazione (con l’adulto e con i pari), approfondendo il potenziale educativo, preventivo e inclusivo dell’educazione all’aperto e sostenendo l’utilizzo consapevole di spazi, tempi e materiali all’aperto per la strutturazione di prerequisiti di apprendimento quali: ascolto, autoregolazione emotiva, competenze intersoggettive, attenzione, motricità globale e fine, organizzazione spazio/temporale, del pensiero e del linguaggio;
- la didattica ludica all’aperto;
- il gioco spontaneo all’esterno come un’occasione privilegiata per la strutturazione dei prerequisiti di apprendimento;
- Experiential learning, Attention Restoration Theory e introduzione alla Biofilia;
- un percorso di apprendimento esperienziale per comprendere le dinamiche di gruppo e i molteplici ruoli della leadership in classe e sperimentare strumenti e strategie per accogliere la biodiversità interiore nei gruppi e accompagnare la gestione dei conflitti;
- una panoramica dei principi a fondamento della didattica all’aperto e una sperimentazione pratica del metodo fondamentale alla base dell’imparare all’aperto;
- un modulo relativo che prevede di progettare lezioni all’aperto che, tenendo conto delle Indicazioni Nazionali, usino ‘il fuori’ come aula e i materiali naturali come strumentazioni necessarie alla didattica all’aperto, prevedendo anche un laboratorio di costruzione/realizzazione di strumenti didattici;
- un percorso relativo alla conoscenza degli elementi della natura e delle interconnessioni;

- un percorso volto a indagare gli elementi per costruire un progetto didattico interdisciplinare di Educazione alla Sostenibilità attraverso il metodo dell'ecoalfabetizzazione, affrontando la postura dell'educatore nell'educazione all'aperto e il benessere a scuola.

Per quanto riguarda il secondo anno, i moduli vertono su:

- il cielo come un incredibile e suggestivo laboratorio di esperienze di scrittura creativa e di composizione poetica;
- lo sviluppo del pensiero filosofico nei bambini e nei ragazzi e la meraviglia;
- le metodologie didattiche per avvalersi delle potenzialità formative degli ambienti outdoor;
- la Land Art come opportunità didattico/educativa;
- le informazioni sulle conoscenze di base per progettare spazi e cortili didattici in funzione ad una didattica all'aperto coerente con i propri principi costitutivi;
- una riflessione sui termini di inclusività e accessibilità dei percorsi di didattica all'aperto;
- la didattica di un filo d'erba, intesa come un momento di incontro tra il sentimento del bello e gli apprendimenti, un tempo in dialogo tra la dimensione estetica e le domande (motore progettuale) che sorgono spontaneamente nel bambino (e nell'adulto) nell'incontro con un elemento naturale;
- le informazioni legate al costruire nella natura e con la natura (capanne, telai, aree scavo, cucine di fango, piccoli allestimenti in terra cruda e legni di fiume eccetera) e al gestire il rapporto tra rischio e sicurezza;
- l'orto come luogo importante per fare scuola all'aperto nel giardino scolastico e la scoperta delle numerose suggestioni che possono scaturire durante il passare delle stagioni;
- le attività didattiche con le corde tra gli alberi;
- la "Scienza in Gioco", in cui occorre trovare all'aperto luoghi ricchi e cimentarsi in una prova stimolante che abbia molteplici possibili soluzioni, avendo a disposizione una serie di attrezzature e di materiali;
- la "Geografia dell'acqua che non si vede", un percorso di esplorazione del proprio territorio con uno sguardo dedicato alla ricerca dei processi guidati dall'acqua;
- il tema dei racconti, albi illustrati e fotografici e brani narrativi come lente di ingrandimento sulla ricchezza che il giardino, il cortile e il territorio offrono;
- le competenze trasversali e il loro sviluppo all'aperto;
- Educazione alla Sostenibilità attraverso la ecoalfabetizzazione (Livello II), affrontando i documenti legislativi e condividere strumenti pratici per affrontare un'uscita didattica nel territorio in sicurezza;
- la conoscenza della natura urbana a partire dai giardini delle scuole, favorendo la nascita e lo sviluppo di relazioni con gli organismi animali e vegetali (insetti, alberi, arbusti ed erbe) presenti negli spazi frequentati dai bambini, ma anche sperimentando interventi, quali angoli natura, semenzai, terrari, acquari, aiuole ortive, raccolte di piante aromatiche, piccoli stagni, ricoveri per insetti, mangiatoie ecc.;
- la creazione e lavorazione della carta all'aperto;
- la relazione tra contesto naturale e competenze³.

Le caratteristiche proprie della Rete sono: la presenza di un protocollo, con una figura che svolge funzioni di facilitazione, e di un manifesto di intenti a cui ispirarsi; l'attivazione di percorsi di

³ From: <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>.

formazione, di durata triennale, per accompagnare i docenti e sostenerli e nell'intento di valorizzare le risorse della scuola già esistenti; la promozione di percorsi di ricerca empirica e di ricerca-formazione diretti a sostenere e ad accompagnare gli insegnanti, aiutandoli ad arricchire e a migliorare le pratiche didattiche messe in atto nell'intento di renderle più significative (Schenetti, 2018; 2020). Si tratta di una formazione capace di adattarsi ai bisogni e alle necessità dei docenti e al loro specifico contesto scolastico, che prevede un iter specifico di adesione di ciascuna scuola alla Rete, come si evince dalle parole del facilitatore intervistato nella ricerca, il quale dichiara che:

questo è l'iter, c'è lo staff, fa degli incontri rapidi preliminari telefonici con il dirigente o il referente degli insegnanti, dopodiché una volta che propone [...] formatori e facilitatori manterranno loro un rapporto più stretto e lo staff rimarrà come supervisione del lavoro formativo [...] la scuola può consultare il sito e sul sito sono pubblici i vari moduli (F1).

Oltre al percorso di formazione, è prevista anche una figura di facilitazione, dove con il termine "facilitazione" si intende "uno strumento di lavoro strategico per la Rete" che svolge una funzione "imprescindibile per il successo delle sperimentazioni a scuola", che consente di "sostenere le scuole attraverso una funzione di accompagnamento e supporto per la programmazione, l'elaborazione dei temi e nodi critici emersi nella formazione, nella realizzazione di alcuni specifici momenti esperienziali di didattica all'aperto e nel sostegno all'attivazione di connessioni con i progetti e le risorse del territorio"⁴. Dalle parole del facilitatore, si comprende che:

i formatori e i facilitatori sono le persone che effettivamente accompagneranno le scuole nell'arco dei due o tre anni di adesione alla rete e terranno i rapporti un po' più stretti, lo staff fa il primo contatto con la scuola e monitora il lavoro dei professionisti, ma soprattutto fa la proposta di progetto alle scuole [...] il facilitatore ha proprio l'idea di entrare nell'accompagnamento dell'insegnamento degli insegnanti nel percorso scolastico, quindi, a differenza del formatore che può avere modalità differenti, ma tendenzialmente non lavora con le classi, il facilitatore può lavorare in classe, anzi molto spesso viene chiamato a lavorare in classe, quindi a dare un esempio pratico, collocato e situato nella situazione. Quindi la differenza è proprio questa, in un accompagnamento un po' più presente, è secondario alla formazione, perché di solito non si fa la facilitazione senza aver fatto ovviamente la formazione, però diciamo sono incaricati di tradurre nelle buone pratiche quello che viene visto a livello teorico, si spera più esperienziale possibile, è la persona dedicata a fare questo passaggio e poi dopo di intrattenere anche i rapporti più stretti con gli insegnanti e i gruppi e fare un'osservazione sul loro lavoro, perché poi il formatore non ha modo spesso all'interno del modulo formativo di osservare l'azione dell'insegnante, invece il facilitatore sì, perché collabora con gli insegnanti nella progettazione annuale, nell'impostare proprio la didattica [...] il lavoro di accompagnamento rende più efficace la formazione, innanzitutto, perché si passa proprio dalla teoria alla pratica, può fornire esempi lui stesso, può far agire e chiamare in primo luogo gli insegnanti, soprattutto nella parte di costruzione della rete, è la persona che può indicare anche l'insegnante o gli istituti più adatti per gli scambi [...] quindi riferisce allo staff poi anche quali possono essere gli istituti che hanno iniziato un percorso, una sperimentazione particolarmente di successo [...] perché l'obiettivo [...] è di fare in modo che una volta avviato il processo la scuola sia autonoma e lo può fare solo se riesce ad appoggiarsi anche ad altre realtà che in qualche modo osserva, che stanno iniziando ad allinearsi a una direzione comune [...] vengono anche coinvolte nei convegni, quindi nel caso ci sia un gruppo che ha un'esperienza particolare da portare, [...] di conseguenza è anche normale concepire il percorso come un unicum (F1).

⁴ From: <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>.

Dal sito della Rete e dalle parole del facilitatore si evince come tali figure di facilitazione vengano selezionate sulla base: del titolo di studio posseduto, soprattutto se riferito all'Educazione all'aperto; della loro disponibilità a recarsi nelle scuole dislocate sul territorio nazionale e della regione in cui la scuola si colloca. Infatti, sul sito viene indicato che: “una volta giunti alla decisione formale di aderire da parte di un Istituto, il gruppo di coordinamento della Rete nazionale si assume il compito di proporre e validare, nei confronti delle scuole aderenti, le candidature dei formatori e facilitatori più idonei e vicini al contesto della Scuola, affinché la sperimentazione didattica risulti la migliore e più qualificata possibile”⁵, ma questo si inferisce anche dalle parole del facilitatore, che afferma:

può essere chiesto agli insegnanti delle scuole, che hanno già fatto un percorso di sperimentazione che sta funzionando e sono particolarmente motivate, di diventare loro stesse facilitatori, questo anche proprio per garantire il fatto che la persona che viene inviata in una scuola sia all'interno della scuola, quindi che capisca molto bene i funzionamenti dall'interno, quindi dinamiche e equilibri, quindi in qualche modo sia una persona coinvolta [...] poi dopo tramite il master e i corsi di alta formazione (F1).

Al termine del percorso di formazione, l'insegnante acquisisce competenze legate al saper essere, al saper fare e al sapere, intendendo con il primo termine che il docente deve mettere in gioco prima di tutto se stesso e il proprio approccio didattico, con il secondo termine che il docente apprende la capacità di progettare percorsi circolari e di dividerli, di utilizzare metodologie didattiche attive e cooperative e di valorizzare la dimensione ludica. Infine, il sapere fa riferimento alla possibilità offerta dall'educazione all'aperto di aprire la strada verso ogni ambito disciplinare e curricolare allo scopo di favorire lo sviluppo delle competenze chiave (Schenetti, 2022b).

Dalle pubblicazioni e dai documenti diffusi dalla Rete delle scuole all'aperto, si desume come con il termine “Educazione all'aperto” si faccia riferimento a una “modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione” (Farné & Agostini, 2014, p. 10). L'OE può essere concepito, quindi, come “una grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata” (Giunti et al., 2023, p. 5) e che “si avvale dello spazio esterno, all'aria aperta, quale contesto e, al tempo stesso, quale mediatore dell'acquisizione di conoscenze abilità, competenze, atteggiamenti e valori” (Vaccarelli, 2016a, pp. 55-56). All'interno di tale interpretazione, l'ambiente viene inteso come spazio ed elemento educativo (D'Arcais, 1962), che offre occasioni di socializzazione e di apprendimento e che implica l'utilizzo di diversi laboratori culturali locali concepiti come aule didattiche decentrate sul territorio (musei, biblioteche, ambienti naturali, ecc.) (Frabboni & Zucchini, 1985; De Bartolomeis, 2018; Frabboni, Galletti, & Savorelli, 1978).

Alla luce di quanto finora esposto, nella presente ricerca si è scelto di definire chiaramente il campo di indagine e i termini utilizzati, poiché dall'analisi della letteratura internazionale emergono differenti modelli di OE, che rendono questo approccio particolarmente complesso da interpretare. Infatti, il termine “Outdoor Education” racchiude aspetti e sfumature che variano in base ai contesti socio-culturali in cui questo approccio si sviluppa, si attua e si diffonde (Gilbertson et al., 2006; Nicol, 2002a; 2002b; 2003; Brookes, 2002; Martin, 2010). Tuttavia, nonostante tali difficoltà, la “convincione che le attività educative e didattiche si possano svolgere anche all'esterno degli edifici scolastici è sempre più diffusa” (Giunti, Orlandini, & Panzavolta, 2022, p. 118) e si sta affermando con grande forza specie a seguito dell'emergenza pandemica.

⁵ From: <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>.

Infatti, in ambito internazionale si afferma che: “Schools remain, but diversity and experimentation have become the norm. Opening the ‘school walls’ connects schools to their communities, favouring everchanging forms of learning, civic engagement and social innovation” (OECD, 2020, p. 7) e ancora che “learning is ongoing; it is an all-day activity guided by education professionals, but may not always take place within the confines of classrooms and schools [...] Simultaneously, schools are open to the participation of non-teaching professionals in teaching. A prominent role for professionals other than teachers, community actors, parents, and others is expected, and indeed, welcomed. Strong partnerships are also welcomed as schools seek to leverage the resources of external institutions, such as museums, libraries, residential centres, technological hubs and others” (OECD, 2020, p. 49).

Le figure sottostanti illustrano in modo esaustivo la complessità del concetto di Outdoor Education, rappresentando il termine attraverso diverse immagini: un albero e un ombrello (nel contesto americano), cerchi concentrici (nel contesto anglofono e scandinavo) e un lucchetto con combinazione (nel contesto anglofono) (si vedano Figg. 4-8).

Secondo Priest (1986) l’OE può essere metaforicamente rappresentato da un albero, che racchiude due approcci integrati: l’*Adventure education*, relativo alle relazioni inter e intra personali, e l’*Educazione ambientale*, focalizzata sulle relazioni ecosistemiche, simboleggiati dai rami. L’albero stesso raffigura l’Outdoor Education, mentre le foglie rappresentano il processo di apprendimento esperienziale. Il sole simboleggia l’outdoor, l’aria il curriculum interdisciplinare, il suolo i sensi, insieme ai tre domini dell’apprendimento (cognitivo, affettivo e motorio). Secondo l’autore, l’OE sarebbe caratterizzato da sei punti fondamentali: è un metodo per imparare; è sperimentale; ha luogo all’esterno; richiede l’uso di tutti i sensi; si basa su materie curriculari interdisciplinari; tratta di relazioni tra le persone e l’ambiente. Priest riprende nei suoi scritti quanto già affermato da Donaldson & Donaldson (1958), quando affermano che l’OE è “education in, about and for the outdoors” (p. 63), sottolineando come esso si svolga in ambienti esterni, con la natura come oggetto di studio e con l’obiettivo di garantire benefici futuri per le risorse limitate del nostro pianeta (Ford, 1981). Vengono citati nei suoi scritti anche pedagogisti come Dewey, evidenziando l’importanza dell’esperienza nella relazione tra uomo e ambiente (Dewey, 2014), ma anche Smith (1955), che descrive l’OE come “a learning climate for the things which can be learned best outside the classroom” (p. 9), e Sharp (1943), il quale sottolinea che l’apprendimento esperienziale è un elemento centrale dell’OE.

Bisson (1996), invece, rappresenta l’OE attraverso la metafora dell’ombrello, che racchiude una varietà di metodi di apprendimento esperienziale all’aperto. Sul lato sinistro dell’ombrello si trovano i metodi dedicati allo sviluppo del sé, mentre sul lato destro sono collocati quelli relativi all’etica ambientale. Due diramazioni dell’ombrello rimangono vuote, simboleggiando la flessibilità del modello. La “tela” dell’ombrello rappresenta l’educazione esperienziale, intesa come il processo comune a tutti questi metodi, mentre il “bastone” simboleggia l’Outdoor Education e il “manico” il Camping Education, ovvero i programmi di campeggio scolastici.

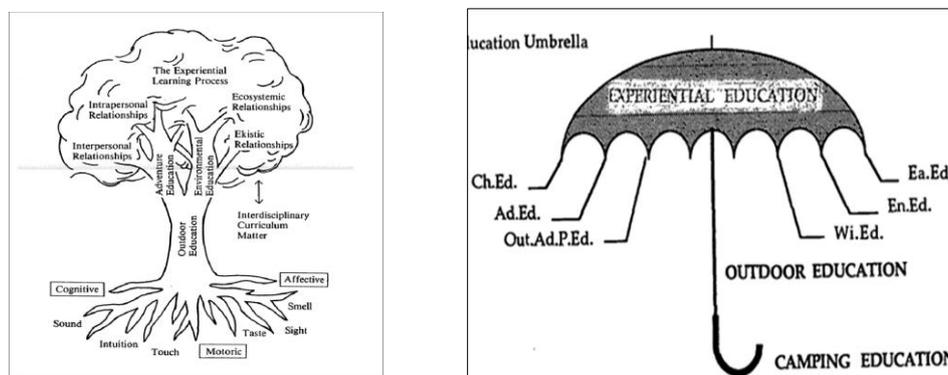
In contesto anglofono, Higgins e Loynes (1997) elaborarono un modello di OE inteso come un approccio all’educazione che coinvolge ogni area curricolare e che sviluppa una coscienza ambientale, oltre che supportare lo sviluppo sociale e personale. Infatti, tale modello, a cerchi concentrici, pone al centro l’OE, concepito come spazio di intersezione di tre aree: l’attività outdoor, l’educazione ambientale e lo sviluppo sociale e personale. Queste tre dimensioni sono legate tra loro dall’approccio esperienziale, inteso come terreno comune. In tale modello si fa riferimento all’insegnante come facilitatore e guida, dotato di professionalità e capace di realizzare attività di OE in sicurezza, e come mediatore tra gli interessi degli allievi e gli obiettivi di apprendimento, accompagnandoli progressivamente nelle loro scoperte (Bortolotti, 2019; Schenetti & Rossini, 2015;

Schenetti, 2013). Grazie alle sue competenze (Pennisi & Zavalloni, 1992), l'insegnante si propone come un modello da seguire e una "buona figura da imitare" (D'Aprile, 2021, p. 29).

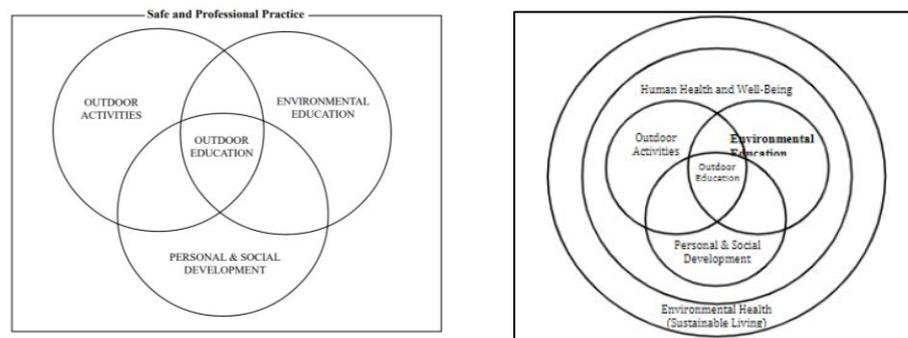
Al docente che mette in atto una didattica all'aperto si chiede: di considerare gli ambienti esterni come privilegiati per svolgere una didattica in situazione; di sviluppare un'abitudine a stare in un ambiente naturale; di essere in grado di cogliere la connessione tra il lavoro svolto all'esterno e quello svolto all'interno; di acquisire non solo le conoscenze necessarie ma anche le competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali in relazione con i processi di apprendimento in azione; di rivolgersi a ciascuno studente, adeguando il linguaggio e partendo dalla sua esperienza, avvalendosi della dimensione collettiva e di strumenti rigorosi per la valutazione formativa strumenti; ed, infine, di recuperare la dimensione corporea (Schenetti, 2022c).

Analogamente, nel contesto anglofono, si può fare riferimento al modello proposto da Beard e Wilson (2002), che utilizza la metafora di una serratura a combinazione con diversi ingranaggi indipendenti tra di loro, in cui il lato sinistro rappresenta il mondo esterno e pubblico dell'apprendimento, mentre il lato destro simboleggia il mondo interno e privato dello studente. L'ingranaggio centrale, invece, raffigura le modalità sensoriali, che fungono da canali tra il mondo esterno e quello interiore del singolo studente. Il modello include anche i principali elementi dell'*Experiential Learning*: ambienti e attività di apprendimento, sensi, emozioni, diverse intelligenze coinvolte e l'impatto di queste variabili sull'apprendimento e sul cambiamento personale di ciascun individuo.

In contesto scandinavo, Szczepanski (2008) elabora un modello a cerchi concentrici, che implementa quello discusso in precedenza, in cui l'OE è un approccio che coinvolge: attività outdoor, educazione ambientale, sviluppo sociale e personale, includendo anche salute e benessere, sia umano sia ambientale. L'OE si configura, quindi, come un approccio che promuove l'interazione tra apprendimento, esperienza e riflessione sulle esperienze concrete vissute in contesti autentici, in cui lo spazio di apprendimento si estende alla vita quotidiana, caratterizzandosi per un approccio interdisciplinare che enfatizza l'importanza del luogo e dell'apprendimento multisensoriale (Szczepanski, 2001; 2007; 2009; Szczepanski et al., 2006; 2007).



Figg. 4-5. Raffigurazioni del concetto di Outdoor Education: Albero di Priest (1986) e Ombrello di Bisson (1996)



Figg. 6-7. Rappresentazioni a cerchi concentrici del concetto di Outdoor Education: Modello di Higgins e Loynes (1997) e Modello di Szczepanski (2008)

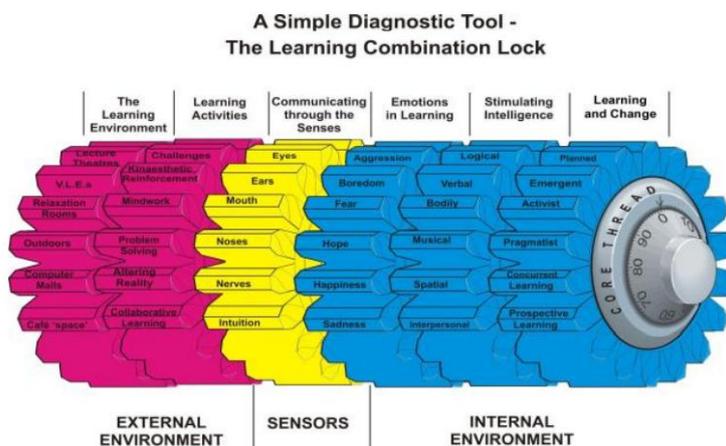


Figura 8. Il concetto di Outdoor Education elaborato da Beard & Wilson (2002)

La complessità dell'approccio educativo dell'OE traspare dai diversi modelli elaborati dagli autori in differenti contesti. Le caratteristiche dell'OE delineate in ambito internazionale vengono riprese anche dagli studi effettuati in contesto italiano, volti a descrivere e a dare una definizione puntuale di tale approccio (Mancini, 2020; Bortolotti, 2019).

Nonostante la complessità e le diverse sfumature proprie dell'OE, anche in ambito nazionale, tale approccio educativo si configura come “una pratica di apprendimento esperienziale, in cui non si parte dalla teoria ma ci si immerge nell'esperienza [...] è un termine utilizzato in maniera diversa secondo il periodo storico e il contesto culturale, un insieme di approcci e pratiche variegato, un concetto dai confini aperti ad altre concezioni esperienziali” (Mancini, 2020, p. 24). Oltre al carattere esperienziale dell'OE (Rotondi, 2004), è possibile rintracciare anche altre caratteristiche ricorrenti, mappate dall'*International Outdoor Education Research Network* e riprese dalla letteratura nazionale, ovvero: “autentico”, “orientato all'azione”, “sostenibile”, “esemplificativo”, “responsabile”, “orientato al problem solving”, “orientato al movimento”, “interdisciplinare”, “orientato all'indagine”, “multisensoriale”, “creativo”, “cooperativo” (Mancini, 2020, p. 30).

L'OE comprende, pertanto, al suo interno attività outdoor (contesto informale), outdoor adventure education (contesto non formale) e outdoor learning (contesto formale) (Bortolotti, 2019).

Nella presente ricerca, si fa riferimento esclusivamente al contesto formale, quello scolastico, utilizzando i termini “Outdoor Education” o “Educazione all’aperto” come sinonimi delle parole internazionali “Outdoor learning” o “Education outside the classroom” (Beams, Higgins, & Nicol, 2012). Se in ambito internazionale, l’Outdoor learning viene definito come l’impiego di spazi alternativi all’aula per l’insegnamento e l’apprendimento, in grado di rendere le esperienze significative e memorabili (Waite, 2020; Bentsen et al., 2010), in Italia, invece, esso è concepito come una “modalità diversa di ‘fare scuola’, riconciliando i tempi dell’apprendimento con quelli dell’esperienza e assumendo l’ambiente esterno come normale (naturale) ambiente di apprendimento in connessione con l’ambiente interno” (Farné et al., 2018, p. 15).

L’OE, quindi, può dirsi un orientamento pedagogico in cui non vengono stabiliti a priori attività o obiettivi didattici da raggiungere, che sono a discrezione del singolo docente, ma viene posto l’accento sul “valorizzare al massimo le opportunità dello stare fuori (out-door) e del concepire l’ambiente esterno in sé come luogo di formazione” (Farné, 2015, p. 84). In merito a questo aspetto, in letteratura si afferma che si tratta di trarre “il massimo da qualunque luogo o spazio al di fuori delle tradizionali mura scolastiche” (Robertson, 2018, p. 14) e “di un approccio pedagogico alla cui base sta un ripensamento radicale degli spazi dell’apprendimento che vengono interpretati in un’accezione ampia ed estesa, che travalica i confini fisici della classe e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola e alla comunità circostante” (Giunti, Orlandini, & Panzavolta, 2022, pp. 117-118). In passato, sia in ambito internazionale (Joyce, 2012) sia in Italia, pedagogisti e figure di rilievo hanno sottolineato l’importanza dell’utilizzo degli spazi esterni nell’educazione e il valore di un approccio olistico allo sviluppo del bambino (D’Ascenzo, 2018; Chistolini, 2016a; Chistolini, 2016b). A distanza di tempo, le esperienze outdoor si distinguono per un setting che stimola l’uso di tutti i sensi e arricchisce l’offerta formativa curricolare con modalità inter e intra disciplinari e che, allo stesso contempo, divengono un mezzo in grado di offrire opportunità di educazione informale per lo sviluppo personale e sociale (Orlandini, 2020).

Si tratta, quindi, di un approccio che sceglie di lasciare gli ambienti ordinari dell’istruzione e le didattiche tradizionali per spostarsi in luoghi in cui l’apprendimento avviene grazie alle esperienze specifiche e situate (Valentini et al., 2019), che consentono di affrontare contemporaneamente diverse discipline e di sviluppare differenti competenze fondamentali per la comunità (Chistolini, 2016a), tra le quali spiccano quelle trasversali (Restiglian et al., 2021). Un altro aspetto proprio dell’Educazione all’aperto che emerge dagli studi condotti, è la dimensione ludica (Schenetti & Li Pera, 2021; Tonelli, 2015), considerata una risorsa (Di Pietro, 2022) e uno strumento di apprendimento (Donati et al., 2012), tanto che si afferma che “il gioco svolge un ruolo fondamentale perché rende l’esperienza appassionante e entusiasmante, mettendo in moto la persona attraverso il divertimento” (Mancini, 2020, p. 20). Secondo alcuni studi, infatti, gli studenti e le studentesse percepiscono l’educazione all’aperto piacevole proprio perché consente di giocare, di muoversi, di apprendere facilmente attraverso modalità piacevoli e divertenti, che permettono anche ai docenti di allietarsi (Carpi, 2018). Come esaminato nel paragrafo precedente, la letteratura definisce l’OE un approccio educativo avente un carattere inclusivo, inteso come la capacità di “non lasciare nessuno indietro” (D’Aprile, 2021, p. 11) e di rispettare i tempi individuali degli alunni (Schenetti & Rossini, 2015), poiché “nella natura ci sono occasioni di apprendimento contemporanee che, privilegiando canali di coinvolgimento e di percezione differenti, favoriscono processi inclusivi” (D’Aprile, 2021, p. 31). Attraverso di esso “gli studenti imparano a far esperienze nuove, scoprono compagni con cui non erano entrati in contatto, intervengono con loro nella realtà socio ambientale e si fanno conoscere per disposizioni che in spazi indoor non potevano essere palesate. I vantaggi sono una maggior disposizione alla cooperazione,

alla comunicazione e al rispetto della diversità, sia nei mondi animale e vegetale che nel mondo sociale. I rapporti di amicizia si rinsaldano e quelli con i docenti diventano più profondi” (INDIRE, 2017, p. 4). Si deduce, dunque, come l’OE permetta anche di coltivare sentimenti di apparenza, di utilità sociale e di cooperazione (Bortolotto, 2020).

In ambito nazionale, gli studi sulle esperienze di didattica all’aperto sono in crescente diffusione, in risposta al progressivo distacco dei bambini dall’ambiente esterno, specialmente da quello naturale (Louv, 2006; 2011; Guerra, 2015). Numerose ricerche hanno evidenziato i benefici significativi che il contatto diretto con spazi esterni apporta agli studenti, promuovendo un legame più profondo con l’ambiente e favorendo lo sviluppo di competenze sociali, cognitive e fisiche (Kuo et al., 2019; Bertolino et al., 2022; Valentini & Donatiello, 2021; Colaci, 2018; Crudeli et al., 2012; Fiennes et al., 2015; Rickinson et al., 2004; Horwood, 1996; Kellert, 2002; Malone, 2008; Neill, 2006; Tal, 2001). La Rete nazionale delle scuole all’aperto partecipa al gruppo di Avanguardie Educative di INDIRE, che, a partire dall’a.s. 2021-2022, ha provveduto a inserire nelle “Idee” proposte l’Outdoor Education, contribuendo a definire ulteriormente tale concetto e le sue caratteristiche all’interno del panorama nazionale. L’INDIRE ha ripreso i modelli e le definizioni di OE finora descritte ed ha provveduto ad individuare come principi pedagogici alla base di tale approccio: *l’Experiential learning* (Kolb, 1984) e la *Place-based education* (Sobel, 2004). Inoltre, nei documenti dell’INDIRE sono state definite le caratteristiche identitarie dell’OE in ambito nazionale, ovvero:

1. *la didattica in ambienti esterni alla scuola*: l’ambiente esterno, in continuità con quello interno, è considerato ambiente di apprendimento;
2. *la didattica attiva*: un insegnamento basato sull’esperienza diretta e sul coinvolgimento attivo del bambino;
3. *il carattere curricolare*: le attività OE sono progettate come un’estensione di quelle svolte all’interno della classe;
4. *la durata e l’intensità*: le attività OE non sono occasionali, ma sistematiche e incluse nella pianificazione curricolare;
5. *il carattere interdisciplinare*: le attività OE sono progettate in modo che si verifichi l’interconnessione tra le diverse discipline;
6. *l’intenzionalità*: vi è una intenzionalità educativa nel selezionare e strutturare le opportunità educative;
7. *la programmazione didattica*: la programmazione didattica è fondamentale per realizzare esperienze di OE efficaci, permettendo di pianificare il prima, gestire il durante e valutare il dopo, tenendo conto dell’età e delle competenze pregresse degli studenti;
8. *la progettualità basata sulle caratteristiche del territorio in cui si colloca la scuola*: fondamentale è il coinvolgimento degli enti locali territoriali, aziende eccetera;
9. *l’attivazione delle relazioni interpersonali* (in particolare quelle tra docenti e studenti e tra pari): ecosistemiche (presenti nell’ambiente) ed ekistiche (riflessione ecologica sul legame tra l’uomo, società e territorio);
10. *il coinvolgimento attivo e il protagonismo dello studente*: l’OE approccio olistico che prevede il coinvolgimento di tutte le dimensioni cognitive, fisiche, relazionali ed emotive;
11. *il tempo flessibile*: il tempo-scuola è dilatato, disteso, e i tempi dell’apprendimento si conciliano con quelli dell’esperienza (portando ad apprendimenti radicati);
12. *la formazione del personale scolastico* sull’approccio pedagogico dell’OE, dato il ruolo di intermediario dell’adulto tra lo studente e le opportunità offerte dall’ambiente (Giunti et al., 2021).

Grazie alla collaborazione tra INDIRE, l'Università degli Studi di Bologna e la Rete nazionale delle scuole all'aperto è stato realizzato anche un toolkit, inteso come una “*cassetta degli attrezzi*, vale a dire un set di oggetti, attrezzi, utensili, pensati per una precisa finalità. Oggi il significato di ‘toolkit’ si è ulteriormente esteso: si definisce ‘toolkit’ anche quell’insieme di strategie, strumenti o risorse utilizzabili in uno specifico ambito (professionale e/o educativo); in tale accezione rientra il presente toolkit, vale a dire uno strumento pensato per supportare i docenti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado nella progettazione di percorsi di didattica all’aperto. Infine, il toolkit può essere utilizzato per monitorare pratiche di didattica all’aperto, annotare osservazioni e da ciò ricavarne valutazioni finali che potrebbero far prendere in esame un’eventuale ricalibratura (o anche un profondo ripensamento) del percorso stesso” (Giunti et al., 2024, p. 9). Tale toolkit contiene, quindi, sia un quadro teorico di riferimento relativo al concetto di Outdoor Education e alle sue caratteristiche, sia schede operative progettuali, che supportano i docenti nella progettazione di percorsi didattici all’aperto.

Come si vedrà nel terzo capitolo, i risultati del presente studio sono in linea con il modello teorico di riferimento finora descritto. Per tale ragione, occorre considerare come l’OE sia un approccio pedagogico interdisciplinare (Benetton, 2020; Beames & Ross, 2010) fortemente legato al contesto socio-culturale in cui viene realizzato (Bocchi, Coppi, & Kofler, 2018) e al territorio in cui si colloca la scuola. In questo senso, è stato deciso nella presente ricerca di porre l’attenzione e descrivere dettagliatamente il concetto di OE, nonché il contesto di riferimento. A tale proposito, bisogna considerare che in Italia la diffusione dell’OE è piuttosto recente e si deve soprattutto alla Rete nazionale delle scuole all’aperto. L’OE, inoltre, risulta essere utilizzato dagli insegnanti in modi diversi, che dipendono dalle esigenze e dal territorio in cui ciascuna istituzione scolastica è inserita. Tuttavia, la diffusa consapevolezza dell’importanza dei benefici che l’OE apporta in termini di apprendimento e di socializzazione per gli studenti e le studentesse ha portato la comunità scientifica ad occuparsi di tale tematica e delle sue ricadute in campo scolastico. In tale direzione, risulta necessario analizzare i documenti istituzionali, in particolare i PTOF, degli Istituti scolastici partecipanti a questo studio per comprendere come venga definito e declinato il concetto di Outdoor Education. Dall’esame di tali documenti si evince l’adozione di un modello comune di “Educazione all’aperto”, promosso dalla Rete. Nello specifico, nei documenti delle scuole si fa riferimento alla loro appartenenza alla Rete nazionale delle scuole all’aperto e alla realizzazione di attività di formazione rivolte ai docenti, annoverando tra le iniziative di ampliamento dell’offerta formativa l’OE e prevedendo attività percettivo-sensoriali, a contatto diretto con la natura, e la scoperta del contesto territoriale e sociale attraverso realizzazione di orti didattici, visite a fattorie, parchi, boschi, musei ecc. Altre attività menzionate dalle scuole sono quelle socio-motorie ed esplorative, aventi un carattere avventuroso (come orienteering, trekking ecc.), oltre che quelle che coinvolgono la dimensione personale degli studenti, favorendo lo sviluppo dell’autostima, dell’autoconsapevolezza, il senso di realtà, la resilienza, la valutazione del rischio, l’accettazione e la valorizzazione dell’errore. Nei documenti si parla anche di attività che promuovono azioni di cura per l’ambiente naturale e legate alla cittadinanza attiva e che aumentano la consapevolezza verso i temi del rispetto dell’ambiente, della percezione del sé nel mondo e della salute di corpo e mente, oltre che dell’interrelazione tra uomo e natura, prevedendo anche l’integrazione delle nuove tecnologie e linguaggi digitali. Si evince nei documenti l’intento comune di praticare “l’educazione all’aperto”, che prevede la partecipazione ogni anno da parte dei docenti a corsi di formazione pratico-riflessivi e convegni dedicati all’OE, partendo dal presupposto che stare all’aria aperta tra pari accresca le

abilità sociali degli alunni e delle alunne, i quali, stando in un contesto diverso da quello dell'aula scolastica, sono spinti a stare in relazione con se stessi e con gli altri in modo diverso.

Si evidenzia il carattere innovativo dell'Educazione all'aperto, in cui il "fuori" è da considerarsi un ambiente di apprendimento dal quale ricavare "materiale" da utilizzare per insegnare tutte le discipline. Gli Istituti scolastici provvedono ad allestire aule all'aperto e a strutturare gli spazi esterni alla scuola per lo svolgimento della didattica all'aperto, come la realizzazione dell'Agorà. Si deduce, dunque, come l'Educazione all'aperto sia un vero e proprio "stile" in cui i docenti si riconoscono ed una modalità di lavoro che consente di raggiungere gli obiettivi curricolari legati sia alle singole discipline che all'Educazione Ambientale. L'OE viene allora considerato come un ampliamento dei confini scolastici, considerando gli spazi urbani e le aree verdi come "aule" da utilizzare con continuità grazie anche ad accordi e collaborazioni con le associazioni responsabili di tali spazi ed enti territoriali (Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009). Nei documenti si ribadisce l'intento di promuovere la collaborazione tra Istituti scolastici che aderiscono alla Rete con l'intento di realizzare percorsi interdisciplinari, volti a valorizzare le competenze trasversali e a favorire il benessere di alunne e alunni e dell'intera comunità educante. Si afferma, infine, che l'OE implica una didattica attiva, basata sull'apprendimento esperienziale e sulla consapevolezza che gli spazi esterni siano luoghi di formazione e ambienti educativi e di apprendimento, superando l'abitudine a separare il dentro dal fuori.

6. Discussione e conclusioni

Il presente capitolo si è posto come obiettivo quello di contestualizzare la ricerca, andando a descrivere il quadro teorico di riferimento e ad analizzare la letteratura di evidenza relativa a tre corpus oggetto di indagine: I: le opinioni e atteggiamenti di insegnanti, studenti e genitori riguardo l'Outdoor Education; II: le caratteristiche dei contesti scolastici multiculturali e la sfida dell'inclusione e dell'uso delle metodologie inclusive; III: il legame tra l'Outdoor Education e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. Questo ha permesso a chi ha condotto la presente ricerca di sviluppare una "sensibilità teorica" (Thistoll, Hooper, & Pauleen, 2016), ovvero di comprendere meglio il tema indagato e le sue sfumature, in linea con l'approccio metodologico della *Grounded Theory* utilizzato nello studio.

Una volta svolta l'analisi sistematica della letteratura, si è focalizzata l'attenzione su come venga definito e articolato l'OE nel contesto nazionale, con particolare riferimento ai documenti della Rete delle scuole all'aperto e degli istituti scolastici partecipanti alla ricerca. A tal riguardo, emerge un modello ed una definizione unitari di OE, su cui si basa il modello formativo della Rete delle scuole all'aperto. È stato, di conseguenza, definito il termine "Educazione all'aperto" e descritto il modello formativo relativo all'OE, promosso dalla Rete a partire dal 2016 e rivolto ai docenti che desiderano intraprendere tale percorso innovativo, in modo tale da fornire loro alcune linee guida e un percorso di accompagnamento basato sulle esigenze delle singole scuole.

Dall'analisi della letteratura è emerso, infine, come, nonostante il numero ancora oggi limitato di ricerche e di studi condotti sulla tematica oggetto di indagine, i docenti, gli studenti e i genitori sembrano essere consapevoli dei vantaggi e degli ostacoli relativi allo svolgimento dell'OE nei contesti scolastici. Partendo dall'analisi dei contesti scolastici multiculturali e dalle loro

caratteristiche, gli studi mostrano come persistano ostacoli ai processi di inclusione educativa e sociale degli alunni e delle alunne con background migratorio e come i docenti siano alla ricerca di approcci educativi che siano in grado di rispondere ai nuovi bisogni ed esigenze di apprendimento degli studenti. Tra questi l'OE sembra essere considerato, in virtù delle sue intrinseche caratteristiche, un approccio educativo inclusivo, che i docenti possono adottare in contesti scolastici multiculturali. In particolare, sembrerebbe che l'OE possa offrire numerosi benefici sia per l'apprendimento sia per la socializzazione degli alunni e delle alunne con background migratorio, soprattutto grazie all'impiego di forme di didattica multisensoriale, laboratoriale ed esperienziale, basate sull'osservazione di un ambiente ricco di stimoli, oltre che l'uso di metodologie attive e modalità di lavoro cooperative e collaborative, capaci di facilitare le relazioni sociali e la conoscenza reciproca tra gli allievi, compresi aspetti legati alla loro cultura. Rimane centrale nella didattica all'aperto, il ruolo dell'insegnante, con la sua capacità di progettare attività *ad hoc* e le sue competenze interculturali. In conclusione, l'analisi della letteratura pone in evidenza il carattere inclusivo dell'Educazione all'aperto, il quale è stato esplorato nella presente ricerca attraverso l'approccio qualitativo della *Grounded Theory*, le cui caratteristiche, insieme al disegno della ricerca, verranno esposte nel capitolo seguente.

CAPITOLO SECONDO

IL DISEGNO DI RICERCA

1. Individuazione del bisogno da cui nasce la ricerca

Dall'analisi sistematica della letteratura condotta nel capitolo precedente, è emerso come l'Italia sia rapidamente diventata un paese di immigrazione, caratterizzato da un progressivo aumento della presenza degli alunni e delle alunne con background migratorio nei contesti di istruzione, in particolare nella scuola primaria, registrando un incremento delle seconde generazioni nell'anno scolastico 2020-2021 (MIUR, 2022a). Ciò ha reso la multiculturalità una dimensione fondamentale e strutturale del contesto scolastico nazionale. Questo cambiamento non solo riflette la crescente diversità della popolazione studentesca, ma porta i docenti ad affrontare nuove sfide (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021), richiedendo l'uso di approcci educativi innovativi che valorizzino le differenze culturali e promuovano l'inclusione nel tentativo di soddisfare nuovi bisogni educativi di studente e studentesse con background migratorio (Benvenuto, 2011). In questo contesto, la questione di come garantire efficaci processi di inclusione educativa e sociale all'interno delle scuole, così come l'esplorazione di approcci educativi volti a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione, risulta oggi, dunque, sempre più urgente e rilevante all'interno dei contesti scolastici italiani, i quali appaiono ancora segnati dalla persistenza di forme di "esclusione" educativa e sociale.

In primo luogo, si riscontra un divario significativo nei risultati scolastici, soprattutto in discipline come matematica e italiano, tra gli studenti nativi e quelli con background migratorio (INVALSI, 2019; 2024; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; OECD, 2018; Colombo, 2013) e un basso coinvolgimento di questi ultimi e delle loro famiglie nella vita scolastica e sociale. Persiste, inoltre, una certa mentalità assimilazionista ed etnocentrica tra gli insegnanti, accompagnata da una scarsa conoscenza del background migratorio dei propri studenti e da una percezione di inadeguata formazione riguardante le modalità e le strategie necessarie per realizzare un'educazione interculturale di elevata qualità (Colombo, 2012; Gobbo et al., 2011; Santagati, 2015; Ortega et al., 2020; Cavicchiolo et al., 2020; Caneva, 2012; Şensin et al., 2020b; Daher et al., 2019a; 2019b; Makarova et al., 2021; Prestinoni, 2013).

Di conseguenza, in Italia affrontare la sfida dell'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio implica prendersi cura di una popolazione scolastica a rischio, contrastando ogni forma di esclusione. Appare evidente, dunque, come vi sia la necessità di esplorare alternativi approcci educativi inclusivi, in grado di rispondere ai bisogni emergenti specifici dei contesti scolastici multiculturali, non solo per valorizzare le differenze culturali, ma anche per promuovere una partecipazione attiva di tutti gli studenti nella comunità scolastica.

La presente ricerca nasce dalla crescente necessità, avvertita dai docenti, di esplorare nuovi approcci educativi volti a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, tenendo conto delle indicazioni ministeriali esistenti e rispondendo in modo efficace ai bisogni specifici propri dei contesti multiculturali. Come evidenziato in precedenza, tali contesti scolastici sono caratterizzati

da una notevole eterogeneità, per la varietà di fattori sia individuali sia socio-culturali interessati, che rende necessario l'impiego da parte dei docenti di approcci educativi flessibili, di metodologie attive, di forme di apprendimento cooperativo e partecipativo, particolarmente efficaci nell'identificazione dei bisogni dei bambini neo-arrivati in Italia (MIUR, 2012a; 2012b; 2014; 2015; 2017; 2018; 2022a; 2022b; Eurydice, 2004; 2009; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; De Almeida et al., 2019a; 2019b; Pierfederici-Leifer, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti, Concina, & Frate 2020; Biasutti & Concina, 2020; Malusà, 2020; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Söhnholz, 2020; Forghani-Arani et al., 2019; Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Barthel, et al., 2020). Queste caratteristiche emergono dalla letteratura come distintive dell'Educazione all'aperto, suggerendo che tale approccio educativo possa essere adottato dai docenti per promuovere efficacemente i processi di inclusione educativa e sociale degli alunni e delle alunne con background migratorio (Schenetti, 2022a; Rickinson et al., 2004; Gemmell, 2021; Bølling et al., 2018; 2019a; 2019b; Stapp et al., 1969; Otte et al., 2019; Becker et al., 2017; Steffen, 2018; Nielsen et al., 2016; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020).

2. Le finalità, gli obiettivi e le domande di ricerca

L'analisi sistematica della letteratura, in particolare quella focalizzata sul contesto nazionale, ha rivelato che il carattere inclusivo dell'Outdoor Education (OE) — sia in ambito educativo che sociale — è stato poco trattato e approfondito. Inoltre, le ricerche empiriche sono ancora limitate, specialmente per quanto riguarda il ruolo degli approcci e delle metodologie OE nel promuovere l'inclusione degli studenti con background migratorio (Zinat & Zoletto, 2018; Calandra et al., 2016; Banaś, 2019; Schenetti, 2022a).

La presente ricerca esplorativa si propone di contribuire a colmare questa lacuna, al fine di comprendere le opinioni di insegnanti, genitori e alunni di scuola primaria riguardo all'Educazione all'aperto, al suo utilizzo nel contesto scolastico e a come possa configurarsi come un approccio didattico inclusivo in riferimento agli alunni e alle alunne con background migratorio. Allo stesso tempo, essa intende esplorare come l'OE venga didatticamente svolto e implementato nelle scuole primarie appartenenti alla Rete nazionale delle Scuole all'aperto, attiva in tutta Italia. Per garantire rigore metodologico, la ricerca è stata condotta in un contesto scolastico in cui l'OE è utilizzato regolarmente.

Sulla base di quanto precedentemente sintetizzato e dei tre corpus di ricognizione sistematica della letteratura esaminati, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Cosa pensano insegnanti, alunni e genitori della scuola primaria riguardo all'OE e al modo in cui questo approccio viene utilizzato nella scuola? Perché?
- Cosa pensano insegnanti, alunni e genitori di scuola primaria riguardo all'OE come approccio inclusivo in riferimento agli studenti e studentesse con background migratorio? Perché?
- In che modo gli insegnanti di scuola primaria utilizzano l'OE a fini didattici all'interno della Rete delle scuole all'aperto?

Pertanto gli obiettivi della presente ricerca sono riconducibili all'esplorazione:

- delle opinioni che insegnanti, alunni e genitori hanno dell'OE e del suo uso nella scuola primaria della Rete delle scuole all'aperto;
- delle opinioni che insegnanti, alunni e genitori hanno dell'OE come approccio educativo inclusivo in riferimento agli studenti e studentesse con background migratorio;
- di come viene didatticamente impiegato l'OE nella scuola primaria della Rete delle scuole all'aperto.

3. L'approccio metodologico della *Grounded Theory*

3.1 La *Grounded Theory*

Il paradigma qualitativo della ricerca si caratterizza per “una visione che tende a vedere la realtà dal punto di vista soggettivo (interno) di chi vive, con gli occhi di chi vive la realtà oggetto di indagine” (Benvenuto, 2015). Quando si parla di “ricerca qualitativa” si intende un approccio che produce risultati non ottenuti tramite procedure statistiche o altre forme di quantificazione (Strauss & Corbin, 1990) e che presuppone l'adozione di precisi approcci interpretativi per studiare i fenomeni nei loro contesti, tentando di dare loro un significato o di interpretarli in relazione alle esperienze e ai punti di vista dei partecipanti, testimoni e informatori (Denzin & Lincoln, 2003). Pertanto, la metodologia di una ricerca qualitativa richiede l'esame ravvicinato di un fenomeno nel suo contesto naturale, in modo tale da generare descrizioni e narrazioni ricche e articolate su di esso (Denzin, 2016).

L'approccio metodologico adottato è stato quello qualitativo della *Grounded Theory* (da adesso in poi GT), ovvero una strategia di ricerca qualitativa che parte dall'analisi dei dati per sviluppare una teoria (anziché partire da ipotesi predefinite), al fine di mettere in luce i processi sottostanti ad un determinato fenomeno per adeguatamente interpretarli (Glaser & Strauss, 2009; Glaser, 2005; 1993; 1994; 1995; Fornasari, 2015; Birks & Mills, 2015; Bryant & Charmaz, 2007a; 2007b; Chun Tie, Birks, & Francis, 2019). La GT è particolarmente utile per identificare concetti emergenti e costruire una teoria che sia radicata nei dati stessi, offrendo così una prospettiva innovativa e fondata sulle esperienze dirette dei partecipanti. Essa è stata elaborata dai sociologi americani Barney Glaser e Anselm Strauss come alternativa alle tradizionali metodologie ipotetico-deduttive (Benvenuto, 2015, p. 151) ed è caratterizzata da una “metodologia che contiene varie indicazioni procedurali” (Tarozzi, 2008, p. 10), consentendo così una flessibilità nella raccolta e nell'analisi dei dati. La scelta di questo approccio è stata dettata dalla scarsa conoscenza del fenomeno oggetto di indagine e dagli specifici obiettivi della ricerca, che mirano a esplorare in profondità le opinioni, le percezioni e le esperienze dei partecipanti, al fine di sviluppare una comprensione più completa e contestualizzata del tema studiato.

Pertanto, la scelta di adottare la GT si è rivelata particolarmente appropriata per questa ricerca, poiché mira a far emergere la teoria dai dati attraverso un processo induttivo e ricorsivo (Charmaz, 2017; Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Hutchinson, 1986). Questo approccio, strutturato ma al contempo flessibile, è ideale per studiare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che richiedono l'assunzione di una prospettiva olistica con l'obiettivo di scoprire o di

costruire teorie a partire da dati, sistematicamente raccolti e analizzati mediante un “metodo comparativo costante” (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010).

Inoltre, sul piano metodologico, la GT può essere considerata un metodo di ricerca qualitativa particolarmente capace di tenere conto della complessità e della variabilità propria di un contesto scolastico, offrendo un quadro utile per comprendere le dinamiche educative in atto.

La GT riprende, quindi, il concetto di teoria emergente, definita come “insieme sistematico di concetti, interconnessi attraverso relazioni esplicite [...] in grado di spiegare i fenomeni” (Tarozzi, 2008, p. 22). Esistono numerosi approcci alla GT; pertanto, in linea con le finalità e gli obiettivi della ricerca, è stata adottata la versione riformulata in chiave costruttivista da Kathy Charmaz (2017; Tarozzi, 2008), in cui la conoscenza viene intesa come il risultato di una costruzione condivisa tra il ricercatore e i soggetti coinvolti (Tarozzi, 2008; Charmaz, 2017; 2008b; Mohajan & Mohajan, 2022). Le domande di ricerca, inoltre, consentono di circoscrivere l’area di indagine, mentre l’analisi della letteratura si intreccia con la sensibilità teorica del ricercatore (Thistoll, et al., 2016), consentendogli di identificare ciò che è rilevante e di cogliere le sfumature presenti nei dati (Strauss, 1987), contribuendo così a rafforzare l’argomentazione e la credibilità della sua ricerca (Thistoll, et al., 2016; Heath & Cowley, 2004; Abamonga, 2019; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013; Ramalho et al., 2015; Thornberg, 2011). In tale visione il ricercatore si astiene dal formulare ipotesi aprioristiche, ponendosi come obiettivo principale quello di “dar voce” ai dati, integrando nel processo momenti di auto-riflessione. Sebbene esistano diversi approcci alla *Grounded Theory*, una GT di qualità rimanere strettamente aderente ai fatti, ovvero conforme ai dati raccolti. Deve essere rilevante per l’area di indagine di riferimento, deve funzionare, ovvero avere una valenza pratica, e risultare modificabile (Charmaz & Thornberg, 2021; Backman & Kyngäs, 1999; Gentles et al., 2014; Bluff, 2005), consentendo così di adattarsi a nuove evidenze e scoperte che emergono nel corso della ricerca.

Come si avrà modo di osservare nel paragrafo successivo, la GT presenta caratteristiche costitutive fondamentali, con procedure di raccolta e analisi dei dati che avvengono in modo simultaneo e sequenziale (Glaser, 1978; 1992; 1998; 2001). Si tratta di un processo iterativo e circolare (vedere figura sottostante), in cui il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza i dati in tempo reale, rivedendo i concetti emergenti, che vengono continuamente affinati man mano che nuovi dati vengono acquisiti e analizzati, fino a quando non si raggiunge, grazie anche ad un campionamento teorico, la saturazione teorica, ovvero il punto in cui ulteriori dati non forniscono informazioni aggiuntive rispetto a quanto già analizzato (Merriam, 1998; 2009). Sono state, quindi, seguite le linee guida chiare e utili, esistenti in letteratura, per lo sviluppo di domande di ricerca a partire dall’idea che la ricerca qualitativa come processo iterativo permette di giungere ad una migliore comprensione del fenomeno studiato (Agee, 2009; Aspers & Corte, 2019; Bailey, White, & Pain, 1999; Boyatzis, 1998; Fossey et al., 2002; Horsburgh, 2003; Mays & Pope, 1995; Pigeon & Henwood, 1996; Prigol & Behrens, 2019; Pulla, 2014; Tracy, 2010; Trainor & Graue, 2014; Yadav, 2022; Reichertz, 2010; Rickardson & Kramer, 2006; Ravitch & Carl, 2016; Khan, 2014; Kim, 2011; Kekeya, 2016; Gasson, 2004).

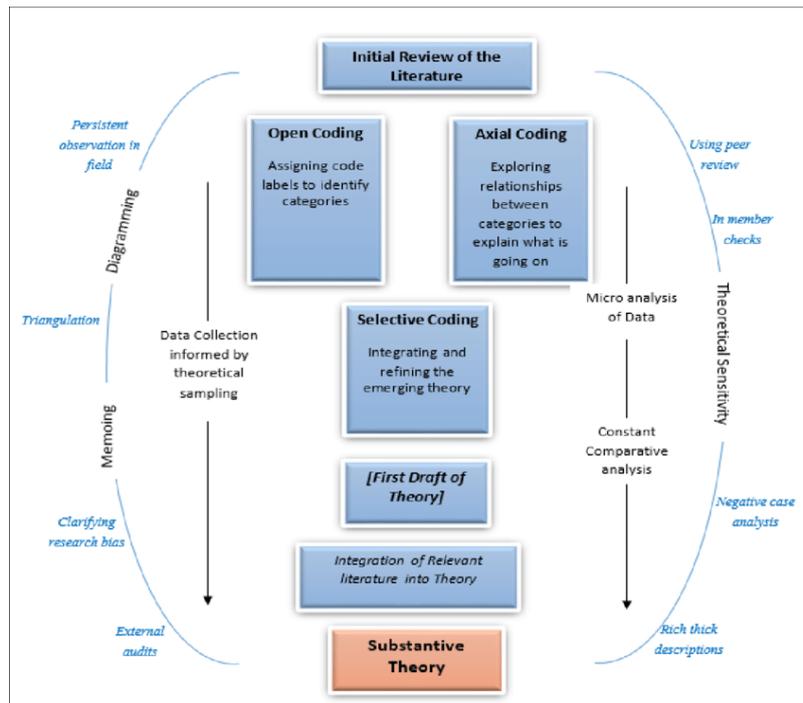


Figura 9. Schema raffigurante il processo iterativo e circolare della *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2014)

3.2 Caratteristiche della *Grounded Theory*

L'approccio metodologico della GT presenta delle caratteristiche specifiche e distintive. In primo luogo, si basa su un approccio induttivo e iterativo, in cui si susseguono passaggi ricorsivi nelle fasi di raccolta e analisi dei dati. Queste fasi vengono condotte in modo ricorsivo e simultaneo, consentendo un confronto costante a ogni livello di analisi: tra i dati stessi, tra dati e categorie, tra diverse categorie, tra gli eventi osservati e le categorie, tra le proprietà delle categorie ecc. (Rennie, Phillips, & Quartaro, 1988; Haig, 1995; Maxwell, 2013).

In secondo luogo, nella GT i momenti di riflessione e di auto-riflessione del ricercatore sono garantiti e facilitati dalla produzione di diagrammi e memo. I diagrammi fungono da “impalcature”, strutture di supporto, che agevolano il confronto tra le diverse categorie emerse, mentre i memo rappresentano annotazioni dettagliate sul processo di ricerca, offrendo uno spazio metacognitivo in cui il ricercatore può riflettere sulla raccolta dei dati, chiarire le scelte effettuate e rendere esplicito il proprio punto di vista (Charmaz, 2017; Annells, 1997a). Poiché numerose informazioni emergono per via induttiva dalla raccolta e dall'analisi dei dati, i diagrammi e i memo si rivelano essenziali per concettualizzare e sistematizzare i dati raccolti e per accrescere la consapevolezza del ricercatore circa il paradigma e il punto di vista impiegato durante l'intero processo, dalla raccolta all'interpretazione dei dati.

Ulteriori elementi propri della GT sono i concetti di “campionamento teorico” e “saturazione delle categorie.” Nel contesto di questo approccio metodologico, il campionamento teorico è inteso come un'estensione progressiva del numero e delle caratteristiche dei partecipanti, finalizzata a raggiungere la saturazione delle categorie (Baturina, 2015). Quest'ultima si verifica quando, nonostante la continua raccolta dei dati, non emergono nuove informazioni significative rispetto a quelle già raccolte e analizzate. Questo processo garantisce che le categorie siano ben sviluppate e riflettano in modo accurato le esperienze e le opinioni dei partecipanti, contribuendo così alla robustezza e alla credibilità della teoria emergente.

Il termine “saturazione di una categoria” si riferisce a una situazione in cui non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie, nonostante l’aggiunta di ulteriori dati. In questa fase, tutti i dati sono adeguatamente racchiusi nelle rispettive categorie e sottocategorie (Glaser & Strauss, 2009; Annells, 1997b; Charmaz, 2008a; Bakker, 2019; Aldiabat & Le Navenec, 2018) e si osservano solo conferme di quanto già espresso dalle categorie e dalle loro proprietà (Tarozzi, 2008). Nel contesto del campionamento teorico (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Markey, Tilki, & Taylor, 2014; Annells, 1997b; Charmaz, 2008a; Butler & O’Reilly, 2010; Sultana, 1991), i partecipanti alla ricerca vengono selezionati in modo intenzionale e pertinente rispetto al tema o all’area problematica di studio, seguendo il concetto di “rilevanza teorica”, intesa quest’ultima come la possibilità di scegliere qualsiasi gruppo che contribuisca a generare il maggior numero di categorie, consentendo anche di metterle in relazione tra loro (Glaser & Strauss, 2009). Pertanto, il campionamento teorico viene utilizzato per produrre dati più ricchi e dettagliati, e il criterio per decidere quando interrompere il campionamento è il raggiungimento della saturazione teorica.

Di solito, il campionamento teorico si effettua successivamente all’identificazione di alcuni concetti o di alcune categorie chiave iniziali e per effettuarlo il ricercatore assume decisioni consapevoli riguardo ai dettagli che ritiene debbano essere ulteriormente esplorati man mano che la nuova teoria si sviluppa. Ciò consente di giungere alla saturazione delle categorie, permettendo di:

- a) sviluppare un sistema di codifica che permetta di comparare e cogliere la conoscenza;
- b) permettere l’emergere di categorie;
- c) permettere il confronto delle categorie;
- d) consentire il confronto delle teorie emergenti con la letteratura esistente;
- e) distinguere tra teorie sostanziali (locali, culturali, situazionali) o formali (generali) (Holton, 2010).

L’ultimo elemento specifico della GT è la peculiare modalità attraverso la quale si procede alla creazione di categorie e di codici a partire dai dati. In questo contesto, la codifica è da intendersi come un insieme di tecniche e di procedure che servono a concettualizzare i dati e a stabilire un collegamento tra raccolta dei dati e sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996). Tale processo di codifica si articola in tre fasi, che si svolgono in modo progressivo e, allo stesso tempo, iterativo, somigliando a un processo di smontaggio e rimontaggio dei dati con l’intenzione di decostruirli in blocchi gestibili, al fine di facilitare la comprensione del fenomeno studiato (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Tali fasi sono dunque:

- *la codifica iniziale/aperta*: nella prima fase, i dati vengono analizzati in dettaglio e vengono attribuiti codici ai segmenti. Questa fase è caratterizzata da un’analisi aperta, in cui il ricercatore esplora liberamente il materiale senza pregiudizi. Essa consiste nel far emergere le unità di significato minime per poi assegnarvi etichette concettuali. Tale codifica permette di esplorare tutti i dati, far emergere tutti i significati possibili e di aprire tutte le direzioni di senso. A tal fine è necessario mantenere i codici quanto più simili possibile ai dati, sono spesso impiegate come etichette le parole del partecipante per rappresentare un concetto o processo più ampio nei dati;
- *focalizzata/assiale*: la seconda fase implica la selezione e lo sviluppo di categorie principali. Qui il ricercatore inizia a raggruppare i codici iniziali in categorie più ampie, che rappresentano i concetti chiave emersi dai dati. Essa prevede la raccolta dei concetti in categorie, di collegarle tra loro, di definirne le proprietà, di individuare le macrocategorie e le sottocategorie;

- *finale/teorica*: la terza fase consiste nella codifica selettiva, durante la quale il ricercatore identifica i concetti centrali e costruisce una narrazione coerente attorno a queste categorie. Questo passaggio finale mira a connettere le categorie emerse in un quadro teorico integrato, capace di spiegare il fenomeno in modo esaustivo. Essa, dunque, implica la messa a punto delle categorie e il loro collegamento con l'intento di creare un modello teorico unitario e coerente.

Queste fasi sono interconnesse, con il ricercatore che torna frequentemente ai dati per rivedere e affinare le categorie, assicurandosi che la teoria emergente sia fondata su evidenze concrete.

L'ultima caratteristica distintiva della GT è l'individuazione della *core category*, che si configura come una categoria centrale che funge da concetto-chiave e che aiuta a organizzare l'insieme delle categorie stesse. Essa si distingue per la massima frequenza o frequenza prevalente, per la sua ramificazione e per il numero elevato di relazioni con le altre categorie e attorno alla quale si sviluppa e viene generata la teoria (Maz, 2013; Eboña-Abamonga, 2019; Charmaz, 2008a; Hewitt et al., 2022; Jørgensen, 2001; Prigol & Behrens, 2019). La *core category* rappresenta un punto focale che consente di dare senso e coerenza ai dati analizzati, facilitando così la costruzione di una narrazione teorica integrata. Essa non solo sintetizza le informazioni raccolte, ma permette anche di esplorare le dinamiche relazionali tra le diverse categorie, contribuendo a una comprensione più profonda del fenomeno studiato.

Nei paragrafi successivi, verranno illustrate le modalità e le fasi operative attraverso le quali è stata realizzata la *Grounded Theory* nella presente ricerca, offrendo così una panoramica dettagliata del processo che ha guidato l'analisi e l'interpretazione dei dati.

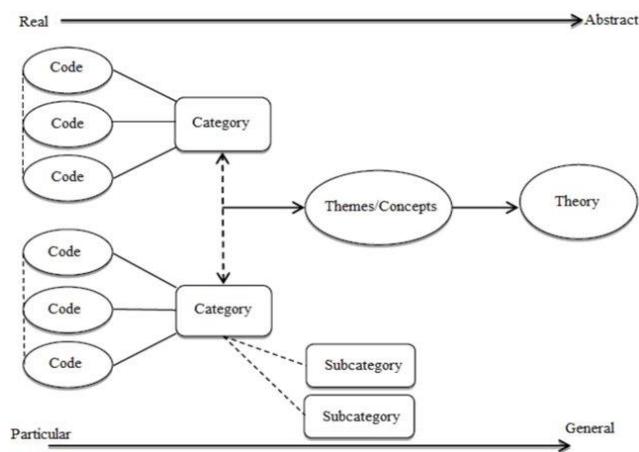


Figura 10. Il processo di codifica nella *Grounded Theory* (Saldaña, 2009, p. 12)

4. Le fasi e le tempistiche della ricerca

In questo paragrafo vengono descritte le diverse fasi e le relative tempistiche della ricerca. Si è provveduto, in primo luogo, a svolgere un'analisi sistematica della letteratura in merito all'OE, ai contesti scolastici multiculturali e al legame tra questo approccio educativo e il suo ruolo nel processo di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. Questa prima fase ha avuto una durata di circa un anno, da novembre 2021 a gennaio 2023 ed è proseguita man mano che si procedeva con le successive fasi della ricerca.

È importante ricordare che, in linea con i principi della GT, l'analisi della letteratura riveste un ruolo cruciale, poiché è intimamente connessa alla sensibilità teorica del ricercatore, ovvero alla sua capacità di cogliere e leggere le sfumature nei dati e di identificare le informazioni rilevanti. Durante questo periodo sono stati, inoltre, definiti gli obiettivi, le finalità e le domande della ricerca, ed è stato delineato il disegno della ricerca, partendo dalla letteratura di riferimento e dalla definizione del problema di ricerca.

Successivamente, si è provveduto ad individuare e ad elaborare *ad hoc* gli strumenti di raccolta dei dati maggiormente idonei e coerenti con l'approccio metodologico scelto. In merito a questo aspetto, è stato deciso di utilizzare interviste semi-strutturate, rivolte a insegnanti, genitori e ad un facilitatore della Rete delle scuole all'aperto, che funge da esperto nella formazione sull'OE, e focus group destinati a studenti e le studentesse di ciascuna classe coinvolta nella ricerca. Infine, è stata impiegata anche l'osservazione attraverso registrazione specimen, arricchite da note di campo e annotazioni personali, volte ad esplorare in che modo le docenti realizzassero le attività relative all'OE e a come le implementassero, osservando i comportamenti adottati durante le attività didattiche all'aperto e le metodologie e modalità di lavoro impiegate. Gli strumenti e le relative caratteristiche e finalità sono descritte nel dettaglio e approfondite nel paragrafo successivo.

Dopo aver definito il piano di raccolta dei dati, è stato individuato il campione della ricerca rispondente all'impianto metodologico adottato e più idoneo a rispondere agli obiettivi, finalità e domande di ricerca. Pertanto, sulla base di tali criteri, è stato stabilito un piano di collaborazione con la Referente scientifica della Rete nazionale delle Scuole all'aperto in Italia, la Professoressa Michela Schenetti, per l'individuazione del campione.

I partecipanti alla ricerca sono stati individuati selezionando inizialmente le regioni con la più alta percentuale di studenti e studentesse con background migratorio, secondo quanto riportato nel prospetto dati del MIUR (2022a). All'interno di queste regioni, sono state poi identificate le scuole appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto che, secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica, presentavano almeno un plesso di scuola primaria con una percentuale di studenti con background migratorio superiore al 15% (tali percentuali risultano essere in linea con i dati distribuiti per regioni). Successivamente, sono stati presi contatti con le scuole ed è stato presentato ai dirigenti scolastici un protocollo di ricerca, esplicitando obiettivi e fasi della ricerca e chiedendo la disponibilità a partecipare allo studio. Si è giunti, quindi, all'identificazione di un campione non probabilistico di convenienza, composto da cinque scuole che, dopo essere state contattate, hanno dato la propria disponibilità a partecipare alla ricerca tramite consenso da parte del dirigente scolastico (si veda nel paragrafo di seguito i criteri di selezione del campione di riferimento). In particolare, i dirigenti scolastici delle scuole aderenti hanno fornito poi il nominativo di un referente dell'OE, previsto in ciascuna scuola, attraverso il quale è stato possibile individuare gli insegnanti delle classi di scuola primaria che adottano questo approccio e che erano disponibili a partecipare alla ricerca.

I docenti coinvolti hanno provveduto a raccogliere le adesioni allo studio da parte di genitori e di alunni delle loro classi. Occorre sottolineare, inoltre, come i partecipanti abbiano espresso volontariamente la propria disponibilità a partecipare alla ricerca tramite apposito consenso informato. I dati personali raccolti sono stati pseudonimizzati, una modalità di trattamento dei dati personali che rende impossibile l'associazione di tali dati a un soggetto specifico senza l'uso di informazioni aggiuntive, grazie all'attribuzione di un codice personale alfanumerico, che garantisce l'irriconecibilità dei partecipanti durante le fasi di analisi delle risposte, tutelando così la loro privacy e consentendo di eliminare completamente i dati, qualora i partecipanti lo richiedessero in un secondo

momento. È stata così ottenuta la disponibilità a partecipare da parte di almeno una scuola per ciascuna regione, tenendo conto delle risorse disponibili.

Una volta selezionato il campione e ottenuti i relativi consensi alla partecipazione da parte dei partecipanti, è stata condotta un'analisi approfondita delle informazioni contenute sul sito della Rete nazionale delle scuole all'aperto, insieme alla relativa documentazione, e un esame del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) di ciascuna delle scuole aderenti, che permettesse di comprendere come ciascuna di esse interpreti e implementi l'approccio educativo dell'OE, valutando le specificità e le modalità con cui questo viene declinato e adattato nei diversi contesti scolastici.

In merito a queste analisi, è possibile notare come le informazioni presenti in tali documenti siano risultate strettamente connesse sia a progetti interdisciplinari attivi in ciascuna scuola, sia a una visione e definizione dell'OE coerente con le linee guida dell'INDIRE e con il modello formativo proposto dalla Rete nazionale delle scuole all'aperto, come analizzato nel precedente capitolo.

Una delle ultime fasi della ricerca è stata la raccolta dei dati, per la quale è stato previsto un arco temporale di sei mesi ed è stata realizzata da gennaio a luglio 2023. Durante tale periodo sono state svolte, in modalità a distanza, le interviste semi-strutturate a docenti, genitori e facilitatore (in qualità di esperto della formazione OE), e contemporaneamente sono stati svolti, in presenza, sia i focus group con gli alunni e le alunne delle classi partecipanti alla ricerca sia le osservazioni tramite registrazione specimen con la scrittura di note sul campo, recandosi in ciascuna delle scuola aderenti alla ricerca.

In merito a quest'ultimo aspetto, la ricercatrice si è recata, durante tale periodo, presso ognuna delle scuole partecipanti ed ha trascorso in ognuna di esse un periodo pari ad una settimana, durante la quale ha concordato con le docenti di ciascuna classe giorni e orari in cui svolgere le osservazioni delle attività didattiche all'aperto e i focus group con gli alunni e le alunne.

Questo coordinamento è stato facilitato dalla collaborazione del docente referente per l'OE presente in ogni istituto.

La fase di raccolta dei dati e gli strumenti sono descritti e dettagliati nel paragrafo successivo.

L'ultima fase della ricerca ha riguardato l'analisi dei dati, il cui svolgimento ha previsto un arco temporale di dodici mesi, da luglio 2023 a giugno 2024. L'analisi si è avvalsa dell'uso del software MAXQDA, che ha permesso la trascrizione *clean verbatim* delle interviste (eliminando balbettii, parole ripetute ecc.), le quali, insieme alle osservazioni e ai focus group, sono state poi codificate *in vivo*, al fine di generare categorie macro e micro. Alla codifica iniziale è seguita quella assiale e finale, che ha consentito di giungere alla strutturazione di un quadro teorico completo e di elaborare una *core category*. Tale processo ha consentito di identificare il concetto centrale attorno al quale sono state organizzate tutte le altre categorie, offrendo una visione integrata e coerente del fenomeno studiato.

La validità e l'affidabilità dei dati ottenuti sono state verificate tramite un piano di triangolazione dei dati e attraverso il calcolo della percentuale di accordo tra due codificatori. Quest'ultimo è stato effettuato attraverso una codifica indipendente a posteriori su un campione del 20% del materiale complessivo, utilizzando un *codebook* comune.

Successivamente, si è tenuto un confronto tra i codificatori per discutere eventuali discrepanze e assicurare la coerenza dell'analisi. In particolare, il primo codificatore ha predisposto e poi condiviso con il secondo codificatore un *codebook*, contenente le micro e macro categorie, la loro definizione, il numero di segmenti codificati e le gerarchie tra le categorie.

Il secondo codificatore ha, dunque, analizzato e codificato in modo indipendente il 20% dei dati raccolti sulla base di tale *codebook*. I codificatori si sono, in seguito, confrontati sui disaccordi

emersi e sono giunti ad un compromesso su di essi. Infine, è stato calcolato l'accordo percentuale tra codificatori per ciascuna delle micro e macro categorie. Quest'ultimo passaggio relativo al controllo dell'affidabilità dei dati si è svolto nel periodo da giugno ad agosto 2024. La fase di analisi dei dati, insieme ai risultati emersi dalla ricerca, viene illustrata e dettagliata nel terzo e ultimo capitolo.

5. Gli strumenti e le modalità di raccolta dei dati

La *Grounded Theory* (GT), per le sue caratteristiche peculiari, contempla solitamente l'uso di strumenti quali interviste (prevalentemente semi-strutturate), osservazioni con note di campo, analisi di documenti, analisi testuali e così via (Raduescu & Vessey, 2011; Busetto, Wick & Gumbinger, 2020). In linea con questo approccio metodologico, la presente ricerca esplorativa si è, quindi, avvalsa dei seguenti strumenti: analisi della documentazione e del modello formativo della Rete delle scuole all'aperto, interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti, genitori e a un facilitatore della Rete, focus group con alunni e alunne di scuola primaria e osservazioni condotte sul campo tramite registrazioni specimen corredate da documentazione fotografica. Vediamo ora tali strumenti del dettaglio.

5.1 Interviste semi-strutturate

Le interviste semi-strutturate sono state svolte in modalità a distanza tramite l'utilizzo della piattaforma Google Meet nel periodo da gennaio a luglio 2023. In particolare, durante tale periodo sono state realizzate tre interviste semi-strutturate a ciascun docente e una intervista rispettivamente a ciascun genitore e al facilitatore della Rete delle scuole all'aperto. Le interviste semi-strutturate (Lucisano & Salerni, 2002; Kvale, 1994) hanno previsto una traccia con una sequenza di domande, condivise prima con gli stessi partecipanti alla ricerca, legate ad argomenti chiave, limitando le distorsioni e permettendo la triangolazione dei dati ottenuti e la saturazione delle categorie. Le interviste semi-strutturate permettono ai partecipanti e all'intervistatore di ottenere chiarimenti e di raccogliere tutte le informazioni necessarie. In particolare, quelle rivolte ai docenti vertevano su: dati anagrafici, formazione OE ricevuta ed esperienze pregresse svolte in merito alla didattica all'aperto, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico e opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo nei contesti multiculturali. Le interviste ai genitori, invece, riguardavano: dati anagrafici, conoscenza dell'OE sulla base delle informazioni ricevute, esperienze pregresse di didattica all'aperto del proprio/a figlio/a, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico, opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo. Per quanto riguarda l'intervista rivolta al facilitatore della Rete le dimensioni su cui essa verteva sono state: dati anagrafici, modello formativo della Rete nazionale delle scuole all'aperto, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico, opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo.

Per ciascuna di queste dimensioni considerate sono state previste diverse domande e le interviste sono state audio-registrate per poi essere trascritte *clean verbatim* (eliminando balbettii, parole ripetute ecc.) ed analizzate tramite il software MAXQDA. Trattandosi di contesti multiculturali, è stata data ai partecipanti anche la possibilità di svolgere l'intervista in altre lingue o con l'aiuto della figura del mediatore linguistico, qualora fosse stato necessario, al fine di ovviare all'eventuale ostacolo linguistico. Le diverse dimensioni contemplate nelle interviste sono state elaborate *ad hoc* sulla base di obiettivi e finalità della ricerca, risultati provenienti dall'analisi della letteratura, documenti relativi

alla Rete e al suo modello formativo OE, linee guida offerte dall'INDEX in materia di inclusione e dall'INDIRE in merito all'OE (sia alla sua definizione sia alle sue caratteristiche) (vedere la figura 12). In particolare, sono state considerate le caratteristiche che l'INDIRE identifica come “elementi identitari” dell'OE, con l'obiettivo di esplorare le opinioni di docenti, genitori e del facilitatore riguardo a tali aspetti. Inoltre, è stato approfondito un insieme di informazioni di carattere contestuale, tra cui: la composizione della classe, le pratiche scolastiche e didattiche inclusive messe in atto, la formazione dell'OE in corso o già svolta dalle insegnanti, le informazioni che i genitori hanno ricevuto in merito a tale approccio educativo e le loro preferenze in merito allo svolgimento dell'OE. A ciascun intervistato è stato chiesto di fornire una definizione di Educazione all'aperto, in maniera tale da analizzare in che modo l'OE fosse inteso dai partecipanti nei vari contesti considerati, a partire dalla definizione proposta dalla Rete delle scuole all'aperto e dalle risposte fornite dal facilitatore. Oltre alla definizione e alle caratteristiche dell'OE sono stati esplorati anche i suoi benefici e i suoi limiti, nonché le preoccupazioni dei partecipanti verso le attività di educazione all'aperto. L'ultima dimensione presa in considerazione ha riguardato l'OE come approccio educativo inclusivo rivolto agli alunni e alle alunne con background migratorio al fine di esplorare quali fossero le opinioni dei partecipanti a tale proposito, circoscrivendo specifici aspetti sulla base della letteratura disponibile. Ci si è soffermati, dal punto di vista educativo, in particolare, su: benefici ed eventuali ostacoli incontrati durante lo svolgimento dell'OE dagli alunni, soprattutto di prima e di seconda generazione; il ruolo svolto dall'OE nel valorizzare le abilità degli studenti e delle studentesse; l'uso della valutazione formativa nell'OE; modalità attraverso le quali nell'OE sia possibile tenere conto delle caratteristiche individuali degli allievi e delle allieve; il ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; il ruolo dell'OE nel coinvolgimento degli alunni in contesti multiculturali e nella realizzazione di un clima favorevole all'apprendimento. Dal punto di vista sociale, invece, ci si è concentrati su: relazioni interetniche; relazioni tra docenti e alunni con background migratorio; sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio; il ruolo dell'OE nella collaborazione tra alunni in contesti multiculturali. Infine, a livello trasversale, sono stati esplorati i seguenti elementi: le metodologie inclusive impiegate nell'OE; il legame tra OE e conoscenza della cultura di origine degli allievi e delle somiglianze e differenze culturali; il ruolo di tale approccio educativo nel coinvolgimento delle famiglie con background migratorio durante l'attività didattica. La struttura e le domande-guida delle interviste a docenti, genitori e facilitatore sono riportate negli Allegati 1, 2 e 4.

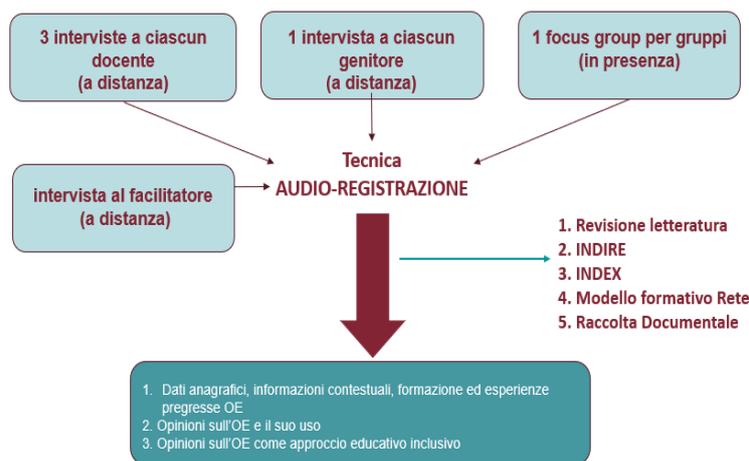


Figura 11. Schema che raffigura il processo di elaborazione delle interviste semi-strutturate rivolte ai partecipanti

5.2 Focus group

Oltre alle interviste semi-strutturate, sono stati svolti focus group, in presenza, con gli alunni e le alunne di ciascuna classe di scuola primaria coinvolta nella ricerca, nel periodo tra febbraio e aprile 2023. Durante una settimana di permanenza in ciascuna scuola, sono stati realizzati i focus group con gli studenti e le studentesse, concordando con i docenti coinvolti il giorno, l'ora e la classe da intervistare. Questa organizzazione ha permesso di integrare al meglio le attività di ricerca con il calendario scolastico, facilitando la partecipazione degli alunni e garantendo un contesto favorevole allo svolgimento delle interviste. È stato realizzato un piano organizzativo, secondo il quale: la settimana dal 6 al 10 febbraio è stata dedicata alla raccolta dei dati tramite focus group presso la Scuola 5; la settimana dal 13 al 17 febbraio presso la Scuola 2; la settimana dal 27 febbraio al 3 marzo presso la Scuola 1; la settimana dal 13 al 17 marzo presso la Scuola 3 e la settimana dal 17 al 21 aprile presso la Scuola 4.

Sono stati effettuati un totale di trentasette focus group, ognuno composto da massimo sette alunni e alunne per un totale di 220 studenti intervistati in 16 classi. Sulla base del numero di alunni e alunne che hanno aderito alla ricerca e alle dimensioni delle classi coinvolte, nella Scuola 5 sono stati svolti undici focus group, nella Scuola 2 ne sono stati realizzati otto, nella Scuola 1 ne sono stati condotti sette, nella Scuola 3 sono stati effettuati tre, mentre nella Scuola 4 ne sono stati realizzati otto.

La composizione dei focus group è stata definita in collaborazione con il docente di ciascuna classe, selezionando gruppi eterogenei per etnia e genere (stessa età e scrizione alla stessa classe), al fine di garantire una rappresentanza diversificata delle esperienze e delle prospettive degli alunni.

La numerosità di ciascun focus group è stata fissata a un massimo di sette alunni e alunne, una soglia che consente di mantenere un'interazione gestibile e costruttiva, particolarmente indicata considerando la presenza di un unico conduttore per ogni gruppo di partecipanti di scuola primaria. Questo limite è stato pensato per agevolare la partecipazione di ciascun alunno, garantendo che ogni voce potesse essere ascoltata e facilitando il controllo della dinamica del gruppo.

Occorre, tuttavia, sottolineare che tale numerosità è stata soggetta alla variabilità delle classi, dovuta ad assenze di allievi e di allieve o alla mancanza di disponibilità a partecipare alla ricerca da parte dei loro genitori (Acocella & Cataldi, 2020). Le modalità di scelte di conduzione dei focus group sono tracciate sul solco dalla letteratura di riferimento, secondo la quale se l'omogeneità permette di descrivere il fenomeno indagato in profondità, l'eterogeneità, invece, facilita l'emergere di una vasta gamma di posizioni (Morgan, 1993; Corrao, 2000; Creswell, 1994; Creswell & Poth, 2016). La scelta del focus group è stata dettata dal fatto che tale modalità di raccolta dati consente di: ottenere informazioni di fondo su un certo argomento; assumere informazioni complesse riguardo le esperienze, le conoscenze e le aspettative dei partecipanti; riuscire a ricavare informazioni in profondità in merito ad un argomento, in tempi brevi e con costi relativamente bassi, soprattutto quando si vuole condurre interviste con bambini (Lucisano & Salerni, 2002) e a piccoli gruppi che necessitano maggior controllo da parte del moderatore (Acocella & Cataldi, 2020). Infatti, data la complessità e l'aspetto innovativo del tema trattato nel presente studio, il focus group, sulla base di una serie di domande stimolo, invitava gli alunni intervistati ad interagire per confrontarsi sui diversi punti di vista ed opinioni, favorendo l'emergere di informazioni originali, a cui poi è seguita un'analisi contenutistico-informativa (Benvenuto, 2015).

In merito alle dimensioni e alle relative domande-guida effettuate durante il focus group, queste hanno riguardato: dati anagrafici, esperienza pregressa sull'OE, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico,

l'OE come approccio educativo inclusivo. Ciò ha poi permesso di triangolare i dati, integrando le informazioni tra quanto emerso dalle interviste dei docenti e da quelle dei genitori. Sono state raccolte informazioni approfondite sulle attività scolastiche all'aperto, esplorando sia le preferenze degli alunni riguardo alla pratica dell'Educazione all'aperto, sia i benefici percepiti, gli ostacoli e le preoccupazioni ad essa associati, oltre a una definizione condivisa dell'OE. Sono stati inoltre esaminati aspetti rilevanti come il ruolo dell'OE nel facilitare le relazioni interpersonali, sia tra pari che tra docenti e studenti, e il contributo di questo approccio alla conoscenza e alla comprensione delle origini culturali degli alunni, con particolare attenzione alle somiglianze e alle differenze culturali.

La struttura e le domande-guida dei focus group rivolte agli alunni e alle alunne di scuola primaria sono riportate nell'Allegato 3.

5.3 Osservazione tramite registrazione specimen

In linea con gli strumenti propri dell'approccio metodologico della GT (Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011), sono state svolte, oltre alle interviste e ai focus group, anche le osservazioni sul campo tramite registrazione specimen, nel periodo tra febbraio e aprile 2023. Le osservazioni sono state condotte recandosi presso ciascuna scuola coinvolta nella ricerca per un'intera settimana. In accordo con i docenti, sono stati stabiliti preventivamente i giorni e gli orari più appropriati per effettuare le sessioni di osservazione. Questo ha permesso di organizzare al meglio le attività, assicurando che le rilevazioni si svolgessero in modo fluido e in linea con la programmazione scolastica, consentendo una raccolta di dati dettagliata e rappresentativa delle pratiche di Educazione all'aperto.

Sono state svolte un totale di quindici osservazioni, ognuna della durata di circa due ore, in cui sono stati osservati i comportamenti, le metodologie e le modalità di lavoro impiegate di ciascun docente durante lo svolgimento di attività didattiche all'aperto, programmate in quella settimana. In base al numero di classi e di insegnanti coinvolti nella ricerca, sono state realizzate: tre osservazioni nella Scuola 5; tre nella Scuola 2; due nella Scuola 1; quattro nella Scuola 3; e tre nella Scuola 4. In particolare, le osservazioni si sono tenute nella settimana dal 6 al 10 febbraio presso la Scuola 5; nella settimana dal 13 al 17 febbraio presso la Scuola 2; nella settimana dal 27 febbraio al 3 marzo presso la Scuola 1; nella settimana dal 13 al 17 marzo presso la Scuola 3 e nella settimana dal 17 al 21 aprile presso la Scuola 4.

Le osservazioni sono state condotte attraverso la tecnica della *registrazione specimen*, che consiste nella raccolta di resoconti dettagliati di comportamenti dei soggetti in determinati contesti e situazioni specifiche, registrati attraverso la compilazione di schede in cui annotare, con una descrizione precisa, tutte le informazioni oggetto di indagine (Trincherò, 2002; Lucisano & Salerni, 2002). Grazie a questa metodologia, è stato possibile ottenere una visione approfondita delle dinamiche educative e delle pratiche di Educazione all'aperto, contribuendo a una comprensione complessiva dei fenomeni osservati.

A tal fine, è stata realizzata una scheda *ad hoc* in cui sono stati annotati per ciascuna osservazione svolta: l'orario, il luogo, il soggetto/i soggetti osservato/i, le note di campo relative alla descrizione dettagliata dei comportamenti, delle metodologie e delle modalità di lavoro impiegate dai docenti e le eventuali note riflessive dell'osservatore.

In particolare, durante le osservazioni, sono stati annotati quanti più dettagli possibili in ordine sequenziale, a intervalli regolari di dieci minuti. Questo ha permesso di produrre una descrizione

narrativa ricca e dettagliata di ciascun momento osservato, accompagnata da un corredo fotografico che documentava visivamente le attività e le interazioni in atto. La scheda utilizzata per le osservazioni tramite registrazione specimen condotte sul campo è riportata nell'Allegato 5. Questo approccio ha facilitato una comprensione approfondita delle pratiche di Educazione all'aperto, evidenziando dinamiche e comportamenti significativi nei contesti scolastici analizzati.

6. I criteri di scelta e le caratteristiche del campione dello studio

In linea con l'impianto metodologico della GT, la presente ricerca ha previsto un campione non probabilistico di convenienza. Attraverso il sito internet della Rete nazionale delle scuole all'aperto presente in Italia e il piano di collaborazione con la Referente scientifica della Rete, è stata individuata, in primo luogo, la popolazione di riferimento, ovvero l'insieme degli Istituti scolastici, divisi per regioni, che aderiscono alla Rete delle scuole all'aperto (un totale di 91 scuole, presenti sul sito internet dedicato, nel 2021, anno nel quale ha avuto inizio la ricerca). In seguito, sono stati individuati tra di esse, gli Istituti che appartenessero alle regioni con le più elevate percentuali di alunni e alunne con background migratorio, tra le quali, in base ai dati ministeriali pubblici, vi sono: la Lombardia, l'Emilia-Romagna, il Veneto e il Lazio (MIUR, 2022a). Tra tali Istituti sono state poi individuate le scuole che avessero le più alte percentuali di alunni e alunne con background migratorio nella scuola primaria (una percentuale superiore al 15% in almeno un plesso, la quale è considerata nei documenti ministeriali come la soglia minima al di sotto della quale la percentuale di studenti e di studentesse con background migratorio è ritenuta bassa). Per tale ragione, sono stati richiesti tali dati al Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica - e, poi, si è provveduto a contattare tramite email e contatto telefonico le scuole che soddisfacessero tre criteri: scuole aderenti alla Rete; appartenenti alle regioni con elevata percentuale di alunni e alunne con background migratorio e aventi in almeno un plesso della scuola primaria una percentuale pari o superiore al 15% di tali studenti e studentesse con background migratorio.

Occorre sottolineare come le percentuali relative alle scuole primarie della Rete siano in linea con le tendenze osservate a livello regionale, con una maggiore concentrazione di istituti nel Nord Italia, seguita dal Centro e infine dal Sud, dove le percentuali sono significativamente inferiori (MIUR, 2022a). Pertanto, le regioni coinvolte nella ricerca sono state tre, in ordine di percentuale: Lombardia, Emilia-Romagna e Lazio. In totale, sono stati contattati 26 istituti scolastici. È importante notare come le scuole nel Veneto non abbiano aderito allo studio, oppure presentavano percentuali troppo basse per poter essere incluse. Questo campione rappresenta una selezione strategica delle realtà scolastiche che praticano l'Educazione all'aperto, permettendo di raccogliere dati significativi e diversificati per l'analisi.

In seguito, è stato presentato un protocollo di ricerca ai dirigenti scolastici, in cui sono stati esplicitati gli obiettivi e le fasi dello studio, accompagnati da una richiesta di adesione volontaria. Le scuole che hanno deciso di partecipare hanno indicato un referente dell'Educazione all'aperto, il quale ha facilitato l'individuazione degli insegnanti delle classi di scuola primaria che adottano questo approccio educativo. Dopo aver confermato la loro adesione e firmato il consenso informato, gli insegnanti hanno provveduto a raccogliere le adesioni dei genitori e degli studenti delle proprie classi, assicurandosi che anche loro firmassero il necessario consenso informato. Questo processo ha

garantito una chiara comunicazione riguardo alla ricerca e ha assicurato che tutte le parti coinvolte fossero adeguatamente informate e concordi con la partecipazione allo studio.

Questo processo di selezione del campione e di raccolta delle adesioni ha previsto un periodo di tre mesi, da novembre 2022 a gennaio 2023, schematizzando tutti i passaggi e i criteri descritti nella figura sottostante (Fig. 12). Una volta ottenuta la disponibilità a partecipare da parte di almeno una scuola per regione e tenendo conto delle risorse a disposizione, la ricerca del campione è stata compiuta. Questa decisione ha permesso di garantire una rappresentatività adeguata del campione senza sovraccaricare le risorse a disposizione e ha facilitato un focus più approfondito sulle scuole partecipanti, ottimizzando così le fasi successive della ricerca.

Le scuole che hanno partecipato alla ricerca sono cinque, distribuite sul territorio nazionale. Queste rappresentano circa il 5% del totale delle scuole appartenenti alla Rete, tenendo conto che nell'anno scolastico 2022-2023 il numero degli istituti aderenti alla Rete è in aumento. La scelta di un campione così rappresentativo, sebbene limitato, ha permesso di approfondire le esperienze e le pratiche adottate in contesti diversi, contribuendo così a una comprensione più ampia del fenomeno dell'Educazione all'aperto.

Nello specifico, la Scuola 1 è collocata nel Lazio; la Scuola 2, la Scuola 3 e la Scuola 5 in Emilia-Romagna e, infine, la Scuola 4 in Lombardia, per un totale di 16 classi, 27 docenti (e un facilitatore), 220 bambini e 89 genitori.

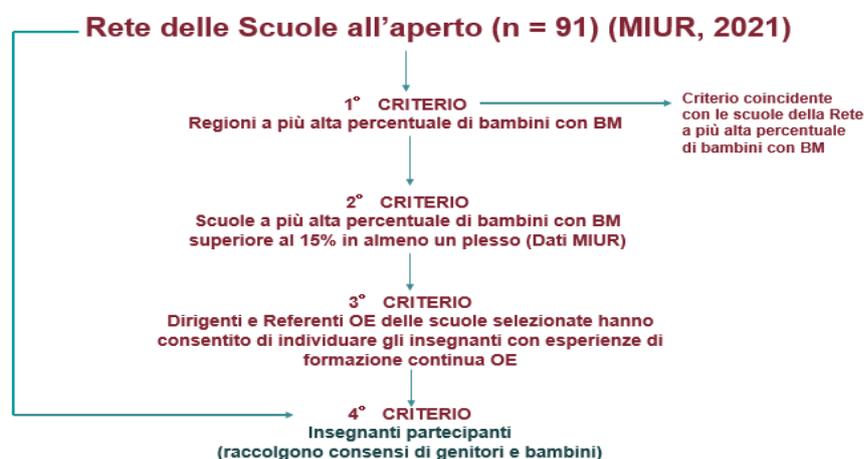


Figura 12. Schema riassuntivo relativo ai criteri e al processo di selezione del campione della ricerca

7. Modalità di controllo della validità e dell'affidabilità dei risultati

Nella ricerca sono state utilizzate come modalità di controllo della validità e dell'affidabilità dei dati raccolti rispettivamente il processo di triangolazione sia delle fonti sia degli strumenti di raccolta dei dati e il calcolo della percentuale di accordo inter-codificatori a posteriori sul 20% del materiale raccolto.

La triangolazione è, infatti, definita come la combinazione di diversi metodi nella raccolta di dati (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002), al fine di migliorare l'accuratezza e la validità dei diversi tipi di dato relativi allo stesso fenomeno considerato. Nella presente ricerca il suo uso ha riguardato la convergenza tra le diverse fonti, le modalità di raccolta dati e la loro convalida incrociata, in modo

tale da rafforzare la credibilità e la validità dei risultati ottenuti. La scelta di integrare fonti differenti (insegnanti, genitori, studenti e facilitatore) e modalità di raccolta di dati diversi, come le interviste, i focus group, l'osservazione e l'analisi dei documenti, è stata indotta dalla necessità di giungere ad una funzionale focalizzazione del fenomeno indagato e alla saturazione delle categorie, in linea con il modello metodologico di riferimento (*Grounded Theory*). Infatti, coniugare più modalità di raccolta dei dati risponde alla necessità di sviluppare una comprensione completa dei problemi studiati (Patton, 1999; 2002). Ciascuna fonte è servita a rilevare diversi aspetti dei fenomeni studiati e la triangolazione ha aiutato a catturare la complessità del problema e delle relazioni, variando le fonti di dati e ottenendo informazioni da più prospettive e livelli. Oltre ai dati anagrafici, alle informazioni contestuali, alle esperienze pregresse di didattica all'aperto, alla definizione dell'OE, ai suoi benefici, ai suoi ostacoli e alle preoccupazioni degli intervistati, la triangolazione è avvenuta anche sul piano delle opinioni dei partecipanti in merito all'OE, al suo uso didattico e all'OE come approccio educativo inclusivo in contesti multiculturali.

La triangolazione è anche in linea con la prospettiva olistica impiegata in questo studio ed è stata utilizzata per raccogliere dati di elevata qualità e accrescere il rigore della ricerca, in quanto se si disponesse di dati provenienti da una sola fonte sarebbe difficile considerarli validi. Nel caso specifico, confrontare una vasta gamma di dati su una particolare situazione o uno specifico fenomeno, infatti, è servito per arrivare alla saturazione delle categorie e all'elaborazione di una vera e propria teoria. La triangolazione, impiegata in questo studio, ha consentito di comprendere se esistesse o meno un allineamento tra i dati e di essere maggiormente certi che quanto ricavato riflettesse la realtà considerata, nonché di poter contare su un quadro informativo più completo. Ciò allo scopo di rispondere alle domande della ricerca e di ridurre il rischio di *bias* del ricercatore, che deriva dall'utilizzo di un'unica prospettiva, grazie alla combinazione di dati e metodi. Infine, occorre sottolineare come la triangolazione sia stata utilizzata nella presente ricerca perché le questioni che riguardano l'uso dell'OE a scuola sono complesse rispetto alla qualità, all'attuazione, agli esiti dei programmi delle scuole della Rete all'aperto e vi è bisogno di attingere a più fonti per fornire una vasta gamma di informazioni nell'intento di ottenere una visione significativamente più ampia di esso (Leininger, 1994; Leko, 2014; Leung, 2015; Levitt et al., 2021; Liamputtong & Ezzy, 2009; Johnson, 1997).

Essendo poi l'OE una tema complesso e ancora poco indagato, soprattutto in riferimento all'inclusione degli alunni e delle alunne provenienti da contesti migratori, si è reso necessario condurre una ricerca esplorativa basata sulla triangolazione dei dati, diretta a raccogliere informazioni dettagliate sul fenomeno in ambito nazionale, fornendo così un quadro più completo di ciò che accade nelle scuole italiane che adottano questo approccio educativo. L'obiettivo principale era quello di giungere a conclusioni valide, che potessero aprire la strada a future ricerche, che potessero, a loro volta, proporre nuove ipotesi di ricerca verificabili in altri contesti o attraverso metodologie diverse. Inoltre, la presenza di tecniche operative di campionamento mirato/teorico e il confronto dei dati hanno contribuito ad accrescere la credibilità (Ambert et al., 1995) e la veridicità di quanto affermato dai partecipanti, stimolando, allo stesso tempo, la trasferibilità dei risultati, la quale viene facilitata dall'ampia gamma di informazioni incluse nelle descrizioni (Lincoln & Guba, 1985; Brink, 1991).

In sostanza, la triangolazione ha permesso di confrontare e verificare i dati provenienti da diverse fonti, contribuendo a una comprensione più robusta e multidimensionale del fenomeno indagato.

La modalità di controllo dell'affidabilità dei dati raccolti è stata realizzata attraverso il calcolo dell'accordo percentuale tra due codificatori a posteriori. Questo processo di codifica ha richiesto un periodo di tre mesi, da giugno ad agosto 2024, durante il quale i codificatori hanno esaminato e

analizzato il 20% del materiale raccolto. Potendo contare su risorse limitate in termini di tempo e numero di persone coinvolte nella ricerca, si è deciso di calcolare l'accordo percentuale sul 20% del materiale raccolto e analizzato dal primo codificatore, che è anche la ricercatrice responsabile dello studio. Questo campione rappresentativo è stato selezionato per garantire una valutazione significativa della coerenza nei codici e nelle categorie emerse dall'analisi. Il materiale analizzato dal primo codificatore è stato successivamente condiviso con il secondo codificatore, il quale ha svolto un'ulteriore analisi per confrontare i codici e verificare la corrispondenza. Questo approccio ha permesso di mantenere un equilibrio tra l'accuratezza della codifica e l'efficienza nel processo di ricerca, assicurando al contempo la validità e l'affidabilità dei dati raccolti.

Oltre alla condivisione del materiale si è reso necessario un incontro tra i due codificatori al fine di condividere anche la struttura del *codebook* e di fare in modo che il secondo codificatore familiarizzasse con quest'ultima per poi codificare in modo indipendente il materiale condiviso. Infatti, una volta terminata l'analisi dei dati da parte del primo codificatore, si è provveduto a condividere con il secondo codificatore il 20% del materiale raccolto e il *codebook*, contenente le categorie emerse, le gerarchie tra di esse, la frequenza dei segmenti codificati e la definizione per ciascuna micro e macro categoria. Il secondo codificatore ha provveduto, quindi, ad analizzare e codificare in modo indipendente il materiale, categorizzandolo con lo stesso *codebook* utilizzato dal primo codificatore. Una volta che anche il secondo codificatore ha terminato l'analisi del materiale, è avvenuto un nuovo momento di confronto sui disaccordi emersi e si è giunti ad un compromesso su di essi. Infine, è stato calcolato l'accordo percentuale tra codificatori per ciascuna delle micro e macro categorie presenti nel *codebook*, tenendo conto che si verifica l'accordo quando entrambi i codificatori codificano allo stesso modo lo stesso materiale, usando la seguente formula: $PAo = A/n * 100$, ovvero %Accordo tra osservatori = n. accordi/n. osservazioni*100 (Benvenuto, 2015; Neuendorf, 2002).

La misura dell'accordo tra i codificatori ha offerto, dunque, un'ulteriore verifica della qualità dei dati e della loro analisi, rafforzando la credibilità dei risultati ottenuti, permettendo di garantire una valutazione accurata e oggettiva dei dati, contribuendo a verificare la coerenza e la validità delle interpretazioni emerse dalle interviste, dai focus group e dalle osservazioni. Il calcolo dell'accordo tra i codificatori può dirsi un passaggio cruciale per rafforzare la fiducia nei risultati della ricerca e per assicurare che le conclusioni siano basate su un'analisi robusta e condivisa.

8. I risultati attesi

In base a quanto emerso dall'analisi sistematica della letteratura, nonostante siano ancora scarsi gli studi finora condotti sull'OE e il suo ruolo da esso svolto nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, specie in campo nazionale (Zinat & Zoletto, 2018; Calandra et al., 2016; Banaś, 2019), sembrerebbe che, nelle opinioni di genitori, docenti e studenti, esso sia considerato, in contesti scolastici multiculturali, un approccio educativo inclusivo, sia sul piano educativo sia su quello sociale. Allo stato attuale, infatti, la ricerca di approcci educativi volti a favorire e a promuovere l'inclusione di alunni e alunne con background migratorio appare di particolare rilevanza in contesto nazionale, dato che permangono ancora oggi forme di esclusione educativa e sociale.

L'aumento del numero di studenti e studentesse con background migratorio, sia di prima che di seconda generazione, evidenziato da diverse ricerche (MIUR, 2022a; Schachner et al., 2018; Hamel et al., 2022; Alivernini et al., 2019a; 2019b; Azzolini, Mantovani, & Santagati, 2019), pone la questione dell'inclusione come una priorità fondamentale nei contesti scolastici sempre più eterogenei. In un panorama educativo in cui le diversità culturali, linguistiche e sociali sono in costante aumento, è cruciale adottare strategie didattiche che favoriscano un ambiente inclusivo, capace di accogliere e valorizzare le diverse identità e background degli alunni.

I processi di inclusione vengono percepiti dagli insegnanti come una sfida, anche per il divario registrato nei risultati scolastici tra nativi e alunni con background migratorio (ISMU, 2021, 2022; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; OECD, 2018; Colombo, 2013) e per le difficoltà nel coinvolgimento delle famiglie provenienti da contesti migratori nella vita scolastica e nel dialogo scuola-famiglia (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021). Inoltre, sembrano persistere forme di bullismo e minori relazioni amicali tra gli alunni e le alunne con background migratorio rispetto a quelli nativi, soprattutto per la prima generazione, con una persistenza nel tempo della vittimizzazione, la quale sembra essere più forte per i primi piuttosto che per i nativi (Alivernini et al., 2019a; Alivernini et al., 2019b; Gobbo et al., 2011). Questi aspetti, uniti alla varietà di fattori sia individuali sia socio-culturali, che rendono la popolazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori fortemente eterogenea, portano gli insegnanti a ricercare approcci flessibili, metodologie attive e approcci educativi basati su forme di apprendimento cooperativo e partecipativo, utili soprattutto con i bambini neo-arrivati in Italia (MIUR, 2012; 2014; 2015; 2017; Eurydice, 2004; 2009; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; De Almeida et al., 2019a; 2019b; Pierfederici-Leifer, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti et al., 2020; Malusà, 2020; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Forghani-Arani et al., 2019; Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Aabjerg, et al., 2020; Burnett, 1994).

Queste caratteristiche, che la letteratura riconosce come intrinseche all'approccio OE, portano a riflettere e a considerare l'Educazione all'aperto un approccio educativo inclusivo, che gli insegnanti possono utilmente impiegare in contesti multiculturali con l'intento di favorire i processi di inclusione degli alunni con background migratorio (Alsubaie, 2015; Simpson, 2008; Bortolotti, 2019, 2021; Bortolotti et al., 2020; Schenetti, 2022a; Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti & Bosello 2020; Bosello & Gori, 2019; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Ovesen & Ovesen 2020; Roberts & Rodriguez, 1999; Svensson, 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009). Nonostante l'OE dipenda fortemente dal contesto socioculturale in cui viene realizzato, i limiti e i numerosi benefici per alunni e docenti emergono dalla maggior parte degli studi condotti. È proprio la consapevolezza diffusa circa l'importanza dei benefici che tale approccio comporta che ha indotto la comunità scientifica ad occuparsi della sua diffusione a diverso livello.

La presente ricerca, quindi, si propone di esplorare il ruolo che riveste l'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio in contesto nazionale. Ponendosi in una logica di continuità con la letteratura di riferimento, i risultati attesi fanno riferimento al fatto che l'OE sia considerato dai partecipanti un approccio educativo inclusivo, da adottare in contesti multiculturali e in grado di apportare numerosi benefici a diverso livello. Nello specifico, l'OE sembrerebbe facilitare l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio in termini di apprendimento e di socializzazione, grazie all'utilizzo di modalità di apprendimento esperienziali, multisensoriali e lo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative, oltre che la presenza di un ambiente ricco di stimoli (Rickinson et al., 2004; Gemmell, 2021; Bølling et al., 2018; 2019a; 2019b; Stapp et

al., 1969; Otte et al., 2019; Becker et al., 2017; Steffen, 2018; Nielsen et al., 2016; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020).

9. Gli aspetti etici della ricerca

In merito alla dimensione etica della ricerca, è fondamentale sottolineare che il processo di adesione è stato gestito con attenzione e rispetto per i diritti di tutti i partecipanti. Inizialmente, le scuole sono state contattate per presentare la ricerca al dirigente scolastico, fornendo dettagli sul protocollo dello studio e le sue finalità. Una volta ottenuta l'adesione volontaria da parte del dirigente, il docente referente dell'Outdoor Education ha avuto il compito di coinvolgere i docenti interessati, assicurandosi che fossero informati sulle fasi della ricerca prima di decidere se partecipare. Questa comunicazione trasparente ha permesso loro di firmare volontariamente il consenso informato cartaceo e di ricevere l'informativa sul trattamento dei dati.

Successivamente, i docenti hanno condiviso con i genitori il protocollo della ricerca, fornendo tutte le informazioni necessarie per comprendere lo studio e richiedendo anche la loro adesione volontaria. Questo passaggio ha incluso la raccolta di firme per il consenso informato cartaceo e l'informativa sul trattamento dei dati per entrambi, genitori e figli.

Per garantire che gli studenti e le studentesse partecipanti comprendessero gli obiettivi dello studio, sono state fornite spiegazioni orali adeguate alle loro diverse età. In questo modo, si è cercato di garantire una partecipazione informata e consapevole da parte di tutti i soggetti coinvolti, rispettando i principi etici fondamentali della ricerca.

Un altro aspetto cruciale della ricerca è stato il rispetto della volontarietà della partecipazione. Ai docenti, ai genitori e agli alunni è stato chiaramente comunicato che la loro partecipazione allo studio era interamente volontaria e che avrebbero avuto la libertà di ritirarsi dalla ricerca in qualsiasi momento, senza alcun obbligo di fornire spiegazioni. Ciò ha contribuito a creare un ambiente di fiducia, dove i partecipanti si sentivano liberi di esprimere le proprie opinioni e preoccupazioni.

La ricercatrice si è messa a disposizione per rispondere a qualsiasi domanda o per chiarire eventuali dubbi dei partecipanti in qualsiasi fase della ricerca, fornendo i contatti di riferimento. Questo non solo ha facilitato una comunicazione aperta, ma ha anche rassicurato i partecipanti sulla trasparenza del processo. È stato, inoltre, previsto un momento di restituzione dei risultati della ricerca al termine del processo di analisi con l'intento di aiutare i partecipanti a riflettere sulle proprie pratiche OE. Questo momento può essere considerato un'opportunità per i partecipanti dal punto di vista del contributo dato alla ricerca e al miglioramento delle conoscenze scientifiche riguardanti il rapporto tra OE e processi di inclusione degli alunni con background migratorio in contesti scolastici multiculturali.

Infine, per garantire che gli intervistati fossero pienamente informati sulle tematiche oggetto di indagine, sono state condivise in anticipo con i partecipanti le domande-guida relative alle interviste semi-strutturate, per consentire agli intervistati di prepararsi e di sentirsi più a loro agio nel rispondere, contribuendo a raccogliere dati ricchi e significativi.

Relativamente agli aspetti etici e di sicurezza dello studio, è stata fornita ai partecipanti un'informativa dettagliata che delineava chiaramente lo scopo e gli obiettivi della ricerca, i metodi e gli strumenti di raccolta dati, le tempistiche previste, le procedure da seguire, i potenziali rischi e le informazioni riguardanti il trattamento e la protezione dei dati personali.

Prima di avviare la raccolta dei dati, è stato ottenuto il consenso informato da parte di tutti i partecipanti. È stato esplicitato che il consenso potesse essere rilasciato, rifiutato o ritirato in qualsiasi momento, senza necessità di fornire alcuna giustificazione. Questa flessibilità ha assicurato ai partecipanti che avrebbero avuto il controllo sulla loro partecipazione, favorendo un clima di fiducia e sicurezza.

Inoltre, sono state adottate misure per garantire che i dati personali dei partecipanti fossero trattati in modo conforme alle normative vigenti sulla protezione dei dati, garantendo l'anonimato e la riservatezza delle informazioni raccolte. Queste pratiche etiche hanno contribuito a garantire la validità e l'integrità della ricerca, promuovendo un ambiente di partecipazione responsabile e consapevole.

Inoltre, è stato specificato ai partecipanti che l'attività di ricerca e le informazioni raccolte non avrebbero avuto alcuna interferenza sull'attività didattica e che la loro partecipazione non avrebbe comportato rischi o disagi fisici e/o emotivi rilevanti per la salute. Questo aspetto ha contribuito a creare un contesto di tranquillità, assicurando ai partecipanti che il loro benessere era una priorità.

Nelle fasi di analisi dei dati dello studio, è stata attuata la pseudonimizzazione, un processo fondamentale per proteggere l'identità dei partecipanti. A ogni partecipante è stato associato un codice personale alfanumerico, composto da una lettera e da un numero, che ha permesso di rendere irriconoscibili i soggetti senza l'uso di informazioni aggiuntive. Questo approccio ha garantito la riservatezza delle informazioni e ha facilitato l'eliminazione dei dati, qualora il partecipante lo richiedesse in un secondo momento dopo lo svolgimento dell'intervista o dell'osservazione. In questo modo, i diritti e la privacy dei partecipanti sono stati tutelati, favorendo un ambiente di ricerca etico e responsabile.

Questo processo ha garantito l'irriconoscibilità dei partecipanti nelle fasi successive di analisi delle risposte, tutelando la loro privacy. Analogamente, per le immagini, i volti dei partecipanti sono stati oscurati per impedire il riconoscimento. I dati personali dei partecipanti non saranno diffusi e l'accesso a tali informazioni sarà limitato esclusivamente al Responsabile scientifico della ricerca e ai suoi collaboratori. Questa attenzione alla riservatezza e alla protezione dei dati sottolinea l'impegno etico nella conduzione dello studio, assicurando che i diritti dei partecipanti siano sempre rispettati.

Si ricorda che i dati non verranno condivisi con terzi e saranno conservati in un file criptato protetto da password, in armadietti chiusi a chiave, per un periodo di 5 anni o per il tempo necessario alla conclusione dello studio. Tutti i dati raccolti saranno, quindi, trattati in accordo con le leggi sulla privacy e in conformità al Decreto Legislativo 10 agosto 2018 n. 101, "Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE".

10. I limiti, i punti di forza e le prospettive della ricerca

I limiti della presente ricerca sono legati, in primo luogo, alle diverse definizioni di "Educazione all'aperto" esistenti in letteratura e all'ampiezza dei suoi confini, che variano in base ai diversi contesti socio-culturali e che richiedono una circostanziata chiarificazione terminologica e di contenuto. In secondo luogo, la presenza di una estesa letteratura, relativa al contesto internazionale

piuttosto che a quello nazionale, dove invece questa appare essere limitata e circoscritta, soprattutto in riferimento al ruolo che l'OE svolge nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. In tal senso, la presente ricerca, in considerazione della natura stessa dell'approccio OE e dell'impianto metodologico impiegato, non si pone l'obiettivo di generalizzare i risultati all'intera popolazione di riferimento, ma unicamente lo scopo di esplorare in modo esaustivo tematiche che appaiono complesse ed estremamente ampie, circoscrivendo in maniera precisa il campo di indagine, analizzando la letteratura esistente e dando voce a coloro che quotidianamente si occupano e mettono in atto l'educazione all'aperto. Ciò al fine di comprendere il ruolo che tale approccio educativo svolge nei processi di inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio e di trasferire i risultati ottenuti in altri contesti scolastici. Si evince da qui come il carattere innovativo e originale della presente ricerca permetta di riflettere e di contribuire al miglioramento delle conoscenze scientifiche su tale tema, ancora oggi poco esplorato. Corbetta (2003) sottolinea a tale proposito che “anche quando c'è sistematicità nell'individuare le persone da intervistare [...] questo piano nasce più dall'esigenza di coprire la varietà delle situazioni sociali che da quella di riprodurre su scala ridotta le caratteristiche della popolazione” (p. 75).

Ulteriori limiti possono riscontrarsi nella complessità dell'espressione “contesti multiculturali”, la quale nella presente ricerca, per ragioni di rigore, ha determinato la necessità di rendere operativa la definizione di criteri per la selezione del campione, che è stato connesso esclusivamente alla percentuale di studenti e studentesse con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione, presenti nella scuola. Tuttavia, nello studio si esplicita e si fa riferimento alla letteratura scientifica che sottolinea l'importanza di tenere in considerazione la serie di fattori socio-culturali che rendono la popolazione degli alunni e delle alunne con background migratorio estremamente eterogenea, così come numerosi e differenti appaiono i loro bisogni educativi (Benvenuto, 2015). A tale riguardo, occorre sottolineare come, per motivi legati a limiti temporali e di risorse, non sia stato possibile estendere la ricerca a contesti scolastici caratterizzati da basse percentuali di alunni e alunne con background migratorio, aspetto questo che sarebbe stato utile esplorare al fine di ottenere ulteriori dati in merito alle opinioni dei partecipanti in realtà differenti. Occorre, per di più, considerare che, dato che l'adesione delle scuole alla ricerca è avvenuta su base volontaria, non hanno partecipato tutti i docenti, alunni e genitori delle diverse classi che svolgono l'OE né sono stati presi in considerazione nello studio le classi delle scuole aderenti in cui tale approccio educativo non viene svolto. Ciò a causa dei limiti temporali e delle risorse disponibili. È necessario poi sottolineare come, trattandosi di contesti multiculturali, l'eventuale ostacolo linguistico nella realizzazione delle interviste semi-strutturate è stato superato dando ai partecipanti la possibilità di svolgere l'intervista in altre lingue o con l'aiuto della figura del mediatore linguistico.

Dal punto di vista metodologico, invece, i limiti potrebbero essere connessi al fatto che la presente ricerca, adottando l'approccio della *Grounded Theory*, ha fatto riferimento all'uso esclusivo di strumenti di indagine e di modalità di raccolta dei dati che possono essere soggette ad una interpretazione soggettiva sia da parte dei partecipanti sia da parte di chi svolge lo studio. Infatti, in questo genere di studi, si può andare in contro al rischio che i partecipanti rispondano in modo socialmente accettabile alle domande poste, reputando opportuno, in quel momento, non deludere le aspettative degli intervistatori o avendo il timore di essere giudicati (desiderabilità sociale). Ciò soprattutto nel caso dei focus group condotti con gli studenti e le studentesse, sui quali è più probabile che incida anche l'interazione che si stabilisce tra i partecipanti e le dinamiche di gruppo esistenti tra gli alunni di una classe, che spingono un individuo a conformarsi alle opinioni più diffuse nel gruppo (Deutsch & Gerard, 1955) a scapito della diversificazione dei punti di vista. Si è, quindi, cercato, per

quanto possibile, di comporre ciascun gruppo di studenti e studentesse con equilibrio tra omogeneità e eterogeneità interna, con l'aiuto delle docenti, pur tenendo conto della composizione delle classi e delle dinamiche tra gli alunni in esse preesistenti. Tuttavia, è doveroso sottolineare che, quanto riferito dai partecipanti, è in linea e in accordo con la letteratura scientifica di riferimento e con i dati ottenuti attraverso le note di campo realizzate durante le osservazioni. Allo stesso modo, occorre sottolineare che se è vero che il ruolo della ricercatrice e della sua visione, durante la conduzione delle interviste e dei focus group e durante la stesura delle note di campo delle osservazioni, avrebbe potuto influenzare l'interpretazione dei risultati raccolti e rendere complessa la loro replicabilità, è altrettanto vero che sono state adottate misure di contenimento della soggettività. Al fine, dunque, di ridurre il rischio di *bias* della ricercatrice, che deriva dall'utilizzo di un'unica prospettiva, è stato adottato un piano di triangolazione delle fonti e degli strumenti di raccolta dei dati. Tale aspetto è stato tenuto in debita considerazione, in linea con l'approccio metodologico della GT che prevede la possibilità di realizzare diagrammi, memo e di scrivere note personali e riflessive durante le osservazioni da parte del ricercatore, nel tentativo di raccogliere i dati nel modo più oggettivo possibile, dedicando e distinguendo i dati raccolti dalle impressioni e riflessioni della ricercatrice in spazi appositi. Data poi l'importanza che svolge l'intervistatore nello svolgimento delle interviste semi-strutturate, la ricercatrice che ha condotto le interviste ha provveduto, prima della fase di raccolta dei dati, ad effettuare un'analisi sistematica della letteratura sul tema oggetto di indagine in modo tale da acquisire la "sensibilità teorica" prevista dalla GT e a partecipare a corsi di formazioni relativi alla corretta modalità di conduzione delle interviste e delle osservazioni. In merito a quest'ultimo strumento, occorre considerare che anche le osservazioni possono presentare limiti legati all'interpretazione soggettiva dell'osservatore e alla sua capacità di ricordare e di non deformare la realtà o di influenzare il comportamento dei docenti osservati. A tale riguardo, quindi, ci si è avvalsi di note di campo, annotate durante l'osservazione, e di corredo fotografico, al fine di descrivere nel modo più oggettivo possibile il comportamento, le metodologie e le modalità di lavoro degli insegnanti. Infine, i limiti potrebbero riguardare il processo di codifica, la quale potrebbe essere soggetta all'interpretazione del ricercatore che la compie (Trincherò, 2002). A ciò si è ovviato svolgendo un confronto tra due codificatori su parte del materiale raccolto, codificato con uno stesso *codebook* in modo indipendente. In tal senso, potendo contare su risorse limitate in termini di tempo e di numero di persone coinvolte nella ricerca, si è deciso di calcolare l'accordo percentuale sul 20% su tutto il materiale raccolto per poi svolgere un confronto tra codificatori e di effettuare il calcolo della percentuale di accordo inter-codificatore a posteriori.

I limiti della ricerca, se controllati, possono essere interpretati anche come punti di forza dello studio, in quanto i dati ottenuti hanno il potenziale di descrivere in profondità il fenomeno indagato, fondamentale soprattutto quando si affrontano temi complessi e sfaccettati, come nel caso della presente ricerca. Nonostante i limiti propri di una ricerca qualitativa, si ritiene che l'approccio della *Grounded Theory* abbia consentito, sulla base degli obiettivi e delle finalità dello studio, di descrivere dettagliatamente il fenomeno esplorato attraverso l'individuazione delle sue diverse sfumature emerse dalle parole dei partecipanti, che non avrebbero potuto essere colte in maniera diversa. La variabilità individuale, infatti, è ciò che porta ad arricchire notevolmente il dato raccolto, arrivando poi a comprendere ulteriormente il tema oggetto di indagine ed, eventualmente, costruendo a posteriori teorie scientifiche.

In merito ai punti di forza, infatti, la presente ricerca prende in considerazione contesti scolastici multiculturali appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto e aventi una percentuale di studenti e studentesse con background migratorio pari ad almeno il 15% in un plesso di scuola

primaria, sulla base dei dati ottenuti dal MIM. Si tratta, dunque, di un contesto, quello nazionale, che permette di colmare la lacuna esistente esplorando il ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio in Italia, tema quest'ultimo percepito ancora oggi come una vera e propria sfida dai docenti. La ricerca, infatti, ha permesso di ottenere dati utili circa l'adozione dell'OE all'interno del contesto italiano e di come esso possa dirsi un approccio educativo inclusivo in contesti multiculturali. Oltre all'originalità del tema affrontato, la presente ricerca ha permesso di esplorare e di dare voce a tutti gli attori coinvolti (genitori, docenti, facilitatore e alunni), in modo tale da approfondire l'oggetto di indagine nelle sue varie declinazioni e sfaccettature.

Studi futuri potrebbero prevedere ricerche replicative o comparative svolte in contesti territoriali differenti da quelli coinvolti nel presente studio, sia in Italia sia all'estero, come ad esempio in paesi dove la tradizione dell'OE appare maggiormente consolidata, quali quelli del Nord Europa. Inoltre, la ricerca ha consentito di aprire nuove piste di indagine e di individuare elementi che potrebbero essere approfonditi ulteriormente, anche adottando ricerche basate su approcci quantitativi, elaborando strumenti standardizzati (questionari *ad hoc*) da somministrare su ampia scala, al fine di ottenere dati generalizzabili in merito alle opinioni di docenti, genitori e studenti sull'OE e sul suo uso a livello didattico, soprattutto in contesti scolastici multiculturali complessi, permettendo così di operare confronti tra i risultati ottenuti in paesi diversi.

In conclusione, l'esiguità di ricerche che affrontano il tema del ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio mostra come questo sia un campo di studio in evoluzione, che ha ancora bisogno di essere esplorato in molte delle sue componenti e variabili intervenienti, tenendo conto soprattutto del punto di vista di insegnanti, genitori e studenti, attraverso forme di triangolazione che consentano di accrescere la validità dei dati o di approcci integrati *mixed methods*. Molte altre ricerche sono, quindi, necessarie per approfondire pienamente il significato e il ruolo dell'OE nell'inclusione scolastica degli studenti con background migratorio, offrendo nuovi spunti e strategie che possano tradurre questa pratica in una risorsa educativa sempre più inclusiva e accessibile.

CAPITOLO TERZO

L'ANALISI DEI DATI E I RISULTATI DELLA RICERCA

1. Piano di analisi dei dati e criterio di esposizione dei risultati ottenuti

Le ultime fasi della ricerca hanno incluso l'analisi dei risultati e la verifica di validità e affidabilità dei dati raccolti. L'analisi dei dati, programmata per un periodo di dodici mesi, si è svolta da luglio 2023 a giugno 2024. Durante questo periodo, è stata effettuata una codifica iniziale, seguita da una codifica focalizzata e finale, utilizzando il software MAXQDA. Questo strumento ha facilitato sia i momenti di codifica sia quelli di riflessione lungo il percorso ricorsivo della *Grounded Theory* (Tarozzi, 2008; Miles & Huberman, 1994).

Infatti, come si vedrà dettagliatamente in questo capitolo, tale software ha consentito la creazione di diagrammi, utilizzati come impalcature per facilitare il confronto tra le diverse categorie. Inoltre, ha permesso di generare memo—annotazioni che documentano il processo di ricerca—che hanno fornito uno spazio metacognitivo di riflessione sulla raccolta dei dati. Questi memo hanno aiutato il ricercatore a esplicitare il proprio punto di vista (Charmaz, 2021; Anells, 1997a; 1997b; Hernandez, 2009), contribuendo all'elaborazione di un modello teorico unitario.

Nella presente ricerca, è stata adottata una metodologia visiva per accompagnare l'esposizione dei risultati, utilizzando tabelle, istogrammi, Word cloud e modelli gerarchici tra le categorie, tutti realizzati tramite il software MAXQDA. Una volta completata l'analisi dei dati, è stato condiviso parte del materiale raccolto, insieme al relativo *codebook*. Questo passaggio è stato fondamentale per procedere con il calcolo dell'accordo percentuale tra due codificatori a posteriori e per affrontare i disaccordi emersi.

Queste ultime fasi della ricerca hanno richiesto un periodo di tre mesi, da giugno ad agosto 2024, per essere assolte. In particolare, per la creazione del *codebook* ci si è avvalsi del software MAXQDA, grazie al quale è stato possibile generare una tabella, in cui in una colonna compaiono le etichette delle macro e micro categorie emerse, numerate secondo un ordine gerarchico, mentre nelle colonne adiacenti sono riportate la frequenza dei segmenti codificati, insieme alla definizione e al significato attribuito a ciascuna categoria (Lucisano & Salerni, 2002).

Per effettuare il calcolo della percentuale di accordo a posteriori tra due codificatori, il primo codificatore ha selezionato casualmente il 20% del materiale raccolto per la revisione da parte del secondo codificatore. Questa scelta mirava a garantire l'affidabilità della ricerca e dei dati ottenuti.

In aggiunta alla condivisione del materiale, è stato organizzato un incontro tra i due codificatori per discutere la struttura del *codebook*. Durante questo incontro, il secondo codificatore ha avuto l'opportunità di familiarizzare con il *codebook*, per poter utilizzare questa guida nella sua codifica indipendente del materiale fornito. Questo approccio ha contribuito a garantire che entrambi i codificatori avessero una comprensione comune delle categorie e delle definizioni, aumentando così la coerenza e la validità dei risultati finali.

Al termine del processo di codifica, realizzato dal secondo codificatore, è stato previsto un nuovo incontro tra i due codificatori al fine di confrontarsi sulle codifiche, individuando le categorie su cui

si presentava disaccordo e discutendo su di esse per giungere poi ad un punto di incontro. Un volta terminata tale procedura, si è passati al calcolo della percentuale di accordo, tenendo conto che l'accordo si verifica quando entrambi i codificatori codificano allo stesso modo lo stesso materiale (in formula: $PAo = A/n*100$, ovvero %Accordo tra osservatori = n. accordi/n. osservazioni*100) (Benvenuto, 2015; Neuendorf, 2002).

Nella presente ricerca, l'accordo tra i codificatori è stato valutato sia per le osservazioni sia per le interviste e i focus group. Le unità di codifica utilizzate includevano le note di campo, che documentavano i comportamenti dei docenti durante le osservazioni, nonché le espressioni verbali e le risposte dei partecipanti raccolte durante le interviste e i focus group.

Il processo ha comportato il passaggio dall'individuazione di unità di senso, che rappresentano le idee chiave e i temi emersi dai dati, alla costruzione di un sistema di categorie. Queste categorie hanno fornito un'organizzazione strutturata che, attraverso le unità di codifica, hanno facilitato l'analisi dei dati e hanno permesso di esplorare le relazioni tra i diversi elementi emersi dalla ricerca. Questa sistematizzazione ha reso possibile un'analisi più approfondita e coerente, permettendo di trarre conclusioni significative sui temi legati all'Educazione all'aperto e all'inclusione degli studenti con background migratorio.

Per ovviare ad un potenziale limite metodologico legato all'interpretazione soggettiva durante il processo di codifica, è stata adottata una strategia di codifica indipendente da parte di due codificatori. Entrambi i codificatori hanno utilizzato lo stesso *codebook*, che ha fornito un framework comune per giungere ad una adeguata classificazione delle informazioni raccolte e ad un accordo di interpretazione (Trincherò, 2002), Ciò ha consentito di ridurre l'influenza delle singole percezioni e interpretazioni del ricercatore, garantendo una maggiore oggettività nel trattamento dei dati.

Inoltre, è stato scelto di adottare, per garantire la validità dei dati ottenuti e giungere alla saturazione delle categorie, un processo di triangolazione, inteso come "l'uso di un due o più metodi nella raccolta dei dati" (Benvenuto, 2015, p. 110), che ha previsto il ricorso a più fonti (insegnanti, facilitatore, genitori e alunni) in diversi contesti (dati contestuali raccolti, letteratura di evidenza e documenti istituzionali e di formazione della Rete delle scuole all'aperto) e a più strumenti di indagine (interviste, focus group e osservazioni) (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002).

Nel presente capitolo, è stata svolta una descrizione dettagliata prima del contesto della ricerca e poi dei risultati ottenuti relativamente alle dimensioni principali oggetto di indagine, desunte dalla letteratura ed esplorate attraverso l'analisi delle risposte dei partecipanti alle interviste semi-strutturate e ai focus group, oltre che delle osservazioni svolte sul campo, da cui sono emerse, in modo induttivo e ricorsivo, micro e macrocategorie, che sono state prima codificate *nvivo* e poi sono stati affinati i codici attribuiti, cercando di rimanere però fedeli ai segmenti codificati e alle parole dei partecipanti. In particolare, si è adottato un processo di codifica proprio della *Grounded Theory*, il quale, come descritto in precedenza, prevede una fase di codifica iniziale, in cui è avvenuta una codifica *nvivo* delle risposte dei partecipanti e generate una grata quantità di microcategorie, aprendo tutte le direzioni di senso. Nella codifica iniziale è avvenuta una "fratturazione" dei dati per confrontare un elemento con l'altro (somiglianze e differenze) negli aspetti iniziali dei dati e sono stati generati induttivamente più codici possibili dai primi dati (parole, frasi ecc.) che sono stati identificati ed etichettati. In tale passaggio le etichette sono state realizzate riprendendo le parole dei partecipanti, in modo da renderle quanto più fedeli possibili a ciò che era stato detto. Alla codifica iniziale è seguita, in modo sequenziale e allo stesso tempo ricorsivo, quella focalizzata e poi quella finale, andando gradualmente a definire ogni macro e microcategoria, le loro diverse relazioni gerarchiche e le loro proprietà, fino a giungere alla definizione di una *core category*. Nella codifica

focalizzata sono state, infatti, affinate le microcategorie emerse, stabilendo i collegamenti e la gerarchia tra micro e macro categorie. Infine, è stata realizzata la codifica finale, rivedendo e mettendo a punto le micro e macro categorie, definendo ciascuna di esse e individuando induttivamente come *core category* il termine “ambiente non strutturato”, essendo un concetto chiave, centrale, trasversale e con un’elevata frequenza nelle diverse microcategorie, capace quindi di collegarle e di pervadere ogni aspetto oggetto di indagine (Charmaz, 2006). Questo è stato possibile, in quanto la GT, oggi, si avvale dell’uso di software di analisi qualitativa, che rendono il lavoro del ricercatore più agevole e lo aiutano nella codifica e nella riflessione durante tutto il processo ricorsivo (Tarozzi, 2008). Nella presente ricerca, al fine di svolgere l’analisi del contenuto dei dati raccolti e di esporre i risultati della ricerca in modo chiaro e comprensibile ci si è avvalsi del software MAXQDA, il quale ha permesso e agevolato le fasi di: trascrizione, codifica, generazione del *codebook*, analisi ed interpretazione dei dati raccolti attraverso la creazione di grafici (istogrammi e modelli gerarchici tra categorie), l’annotazione di memo necessari per la riflessione del ricercatore, consentendo di integrare la letteratura di evidenza, documenti e informazioni relativi ai diversi contesti oggetto di indagine e di realizzare, dunque, il processo di triangolazione dei dati e la saturazione delle categorie per il controllo della validità e dell’affidabilità dei dati raccolti. La scelta di avvalersi del software MAXQDA si è resa necessaria al fine di gestire e analizzare una mole ingente di dati raccolti, oltre che di avere una visione globale e di generare una restituzione efficace di quanto emerso dall’analisi dei dati attraverso strumenti di visualizzazione, quali grafici e Word cloud.

Riguardo all’esposizione dei risultati, è stato scelto per chiarezza di focalizzare l’attenzione sulla descrizione narrativa del contesto e delle caratteristiche del campione della ricerca per poi procedere esplicitando ciascuna macrocategoria emersa, le relative microcategorie e frequenze, ovvero il numero di segmenti codificati espressi in valore assoluto tra parentesi (le quali sono differenti rispetto al numero dei partecipanti, poiché ogni intervistato poteva esprimere più concetti in merito ad uno stesso argomento). Inoltre, sono riportati alcuni esempi di risposte dei partecipanti per ciascuna delle microcategorie emerse, oltre che grafici e Word Cloud, che raffigurano visivamente i dati raccolti. Nella descrizione di ciascuna delle macrocategorie e microcategorie, dunque, verranno analizzati i diversi aspetti evidenziati dai differenti partecipanti (docenti, genitori, alunni e facilitatore), con particolare attenzione anche alle eventuali sfumature tra le risposte di coloro che hanno e non hanno un background migratorio. In particolare verranno prese in considerazione le seguenti dimensioni: le informazioni di contesto e le definizioni delle caratteristiche del campione, comprese le pratiche scolastiche e didattiche messe in atto dalle scuole e dalle docenti aderenti alla ricerca per l’inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, oltre che la formazione OE rivolta ai docenti e promossa dalla Rete, le esperienze pregresse di OE dei docenti e degli studenti, la conoscenza dell’OE da parte dei genitori e alunni e le attività di OE svolte e che intendono svolgere i docenti nell’anno scolastico (a.s. 2022-2023). Verranno, infine, esposti i risultati in merito alle dimensioni relative alla definizione dell’OE data dai partecipanti, i benefici che tale approccio educativo apporta a docenti e studenti, oltre che gli ostacoli e le preoccupazioni che si possono incontrare nello svolgimento dell’OE a scuola. Le ultime dimensioni prese in considerazione sono le caratteristiche dell’OE e il ruolo che riveste tale approccio educativo nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, riprendendo le linee guida esistenti in materia e analizzando le opinioni dei partecipanti al riguardo. Nei paragrafi successivi verranno esposti e descritti, quindi, i risultati della ricerca, esplorando tutte queste dimensioni, per poi specificare il processo di validazione e di interpretazione dei dati e discutere, infine, le implicazioni della ricerca.

2. I risultati: le macrocategorie e le microcategorie emerse dalla ricerca

2.1 La descrizione del contesto e del campione della ricerca

Le scuole che hanno aderito alla ricerca sono cinque, dislocate sul territorio nazionale, rappresentando circa il 5% del totale delle Scuole della Rete delle scuole all'aperto, nell'anno scolastico 2022-2023 (anche se gli Istituti aderenti alla Rete sono in aumento). Nello specifico, le scuole coinvolte sono le seguenti: la Scuola 1 è situata nel Lazio; la Scuola 2, la Scuola 3 e la Scuola 5 si trovano in Emilia-Romagna; infine, la Scuola 4 è ubicata in Lombardia. In totale, sono state incluse 16 classi, 27 docenti (incluso un facilitatore) e 220 alunni, insieme a 89 genitori di scuola primaria. Per motivi di privacy, i nomi delle scuole e dei partecipanti non sono stati resi noti, ma sono stati assegnati codici identificativi univoci alfanumerici.

Il facilitatore della Rete delle scuole all'aperto, i cui dati anagrafici non sono specificati per motivi di privacy e anonimato, è stato intervistato in qualità di esperto riguardo al percorso di accompagnamento e facilitazione dell'OE previsto dal modello formativo della Rete per i docenti. Per quanto riguarda le variabili contestuali relative ai docenti, sono state raccolte informazioni su: nome e cognome; età; sesso biologico; luogo di nascita; titolo di studio; scuola in cui insegna; anni di ruolo e/o di pre-ruolo e tipologia di contratto; classe/i in cui insegna; materia/e insegnata/e.

In particolare, è possibile osservare che i docenti partecipanti nella Scuola 1 siano stati quattro, così come nella Scuola 2; la Scuola 3 e la Scuola 4 hanno registrato sei partecipanti ciascuna, mentre la Scuola 5 ha coinvolto sette insegnanti. L'età media dei docenti è di 50,3 anni; tutti sono di nazionalità italiana e il 100% è di sesso femminile. La quasi totalità delle docenti è di ruolo, ad eccezione di una, che ha un contratto a tempo determinato e tre anni di pre-servizio. Per quanto riguarda i titoli di studio, dodici docenti possiedono un diploma magistrale e quindici una laurea. Tra le docenti di ruolo, dieci hanno fino a 10 anni di esperienza, nove hanno da 11 a 20 anni, quattro da 21 a 30 anni e due hanno tra i 31 anni e i 40 di servizio. Inoltre, dodici docenti si occupano dell'area linguistico-espressiva, dodici dell'area scientifico-matematica, due si dedicano al sostegno e uno all'insegnamento della religione.

Nella Scuola 1 sono state coinvolte tre classi: una prima, una seconda e una terza primaria. Anche la Scuola 2 ha partecipato con tre classi: una prima, una terza e una quarta primaria. La Scuola 4 ha coinvolto due classi quinte e una classe terza, mentre la Scuola 3 ha partecipato con una classe seconda e una terza. Infine, la Scuola 5 ha registrato la partecipazione di cinque classi: una prima, due seconde, una quarta e una quinta primaria. In totale, dunque, le classi di scuola primaria coinvolte nella ricerca comprendono tre classi di prima, quattro di seconda, quattro di terza, due di quarta e tre di quinta. I docenti sono stati anche invitati a fornire informazioni sulla composizione di ciascuna classe, con particolare attenzione al numero di alunni di prima e seconda generazione, coppie miste e nativi.

Per quanto riguarda le variabili di contesto relative ai genitori, sono state raccolte informazioni su: nome, cognome, età, sesso biologico, luogo di nascita, titolo di studio, professione e anni di permanenza in Italia (per chi ha un background migratorio). Inoltre, è stata annotata la lingua più parlata a casa (in caso di background migratorio), il nominativo del figlio o della figlia, e la scuola e la classe di appartenenza. L'età media dei genitori intervistati è di 40,1 anni. Di questi, sessantasette sono di nazionalità italiana e ventidue provengono da altre nazioni (Moldavia, Marocco, Bulgaria,

Romania, Perù, Tunisia, Ucraina, Albania, Africa, Cina, Repubblica Dominicana, Brasile), di cui quattro possiedono la cittadinanza italiana. Per quanto riguarda il sesso biologico, ottantacinque genitori sono femmine e quattro maschi.

In merito al titolo di studio, otto genitori hanno dichiarato di avere un diploma di scuola secondaria di primo grado, quarantadue un diploma di scuola secondaria di secondo grado, trentotto una laurea e uno un dottorato di ricerca. Le professioni dichiarate dai genitori includono: sei nel settore sanitario, due come personale ausiliario in ambito scolastico, cinque nel settore socio-assistenziale, uno in ambito tecnico, dodici casalingo/a, cinque disoccupati, trentatré impiegati, tredici insegnanti, nove liberi professionisti, uno/una operaio/a e due studenti. Per quanto riguarda i genitori con background migratorio, è emerso che sono in Italia da un minimo di un anno a un massimo di trenta, con una media di 15,5 anni. La maggior parte di loro parla italiano a casa (12 su 22 genitori), mentre sei parlano la lingua del proprio paese d'origine e quattro dichiarano di utilizzare entrambe le lingue con i propri figli. In generale, ha partecipato alla ricerca un genitore per ciascun alunno, tranne in un caso in cui entrambi i genitori di uno studente hanno dato la disponibilità a svolgere l'intervista. Nello specifico, nella Scuola 1 hanno partecipato ventotto genitori, nella Scuola 2 ventuno, nella Scuola 3 otto, nella Scuola 4 nove e nella Scuola 5 ventitré.

Riguardo alle variabili di contesto relative agli alunni e alle alunne, queste fanno riferimento a: nome e cognome; età; sesso biologico; luogo di nascita; anni in Italia (se con background migratorio); lingua parlata di più a casa (se con background migratorio); scuola e classe di appartenenza al momento dell'intervista. Dai dati raccolti emerge che l'età media degli alunni e delle alunne che hanno partecipato alla ricerca risulta essere di 8,0 anni e su duecentoventi studenti e studentesse totali centosette di loro avevano come sesso biologico quello femminile, mentre centotredici quello maschile. Degli allievi e delle allieve partecipanti alla ricerca su duecentoventi totali, quattordici sono di prima generazione, sessantaquattro di seconda generazione, tredici di coppia mista e centoventinove sono nativi. Tra gli alunni e le alunne con background migratorio e di coppia mista, la maggior parte dichiara di parlare la propria lingua d'origine a casa (44 su 91 studenti con background migratorio), mentre i restati parlano l'italiano (29 su 91 studenti con background migratorio) e diciotto alunni dichiarano di parlarle entrambe a casa con i propri genitori, mentre in merito agli anni in Italia, la maggior parte degli studenti e delle studentesse di prima generazione sono in Italia dalla scuola dell'infanzia, un alunno è in Italia da tre anni, uno da un anno e due da meno di un anno. In particolare, gli allievi e le allieve che hanno partecipato alla ricerca secondo i dati raccolti sono:

Nella Scuola 1:

- Classe prima: su diciassette alunni totali hanno partecipato alla ricerca tredici studenti, di cui tre sono di seconda generazione e dieci sono nativi;
- Classe seconda: su un totale di dodici alunni hanno partecipato alla ricerca dieci studenti, di cui due sono di prima generazione, due di seconda generazione, uno di coppia mista e cinque sono nativi;
- Classe terza: su sedici alunni totali hanno partecipato alla ricerca sedici studenti, di cui uno è di prima generazione e quindici sono nativi.

Nella Scuola 2:

- Classe prima: su diciannove studenti totali hanno partecipato alla ricerca diciassette alunni, di cui due sono di seconda generazione, due di coppia mista e tredici nativi;

- Classe terza: su ventitré studenti totali hanno partecipato alla ricerca ventuno alunni, di cui uno è di prima generazione, dieci sono di seconda generazione, uno di coppia mista e nove nativi;
- Classe quarta: su un totale di venti studenti hanno partecipato alla ricerca tredici alunni, di cui due sono di prima generazione, sei di seconda generazione, uno di coppia mista e quattro nativi.

Nella Scuola 3:

- Classe seconda: su quindici alunni totali hanno partecipato alla ricerca cinque studenti, tutti nativi;
- Classe terza: su un totale di diciannove studenti hanno partecipato alla ricerca otto alunni, di cui uno è di prima generazione, uno di seconda generazione e sei nativi.

Nella Scuola 4:

- Classe terza: su ventitré alunni totali hanno partecipato alla ricerca diciannove studenti, di cui due sono di seconda generazione, due di coppia mista e quindici nativi;
- Classe quinta: su un totale di diciotto alunni hanno partecipato alla ricerca diciassette studenti, di cui sei sono di seconda generazione, due di coppia mista e nove nativi;
- Classe quinta: su venti alunni totali hanno partecipato alla ricerca quattordici studenti, di cui due sono di prima generazione, sei di seconda generazione e sei nativi.

Nella Scuola 5:

- Classe prima: su ventidue alunni totali hanno partecipato alla ricerca ventuno studenti, di cui uno è di prima generazione, otto sono di seconda generazione e dodici nativi;
- Classe seconda: su diciannove alunni totali hanno partecipato alla ricerca nove studenti, di cui tre di seconda generazione, uno di coppia mista e cinque nativi;
- Classe seconda: su diciotto studenti hanno partecipato alla ricerca tredici alunni, di cui tre sono di seconda generazione, uno di coppia mista e nove nativi;
- Classe quarta: su ventiquattro alunni totali hanno partecipato alla ricerca diciannove studenti, di cui due sono di prima, sei di seconda generazione, due di coppia mista e nove nativi;
- Classe quinta: su diciassette studenti hanno partecipato alla ricerca cinque alunni, di cui tre sono di seconda generazione e due nativi.

Si tratta, quindi, di contesti scolastici in cui la percentuale degli studenti e delle studentesse con background migratorio intervistati è pari a circa 35,45% sul totale dei rispondenti, mentre per quanto concerne i genitori con background migratorio abbiamo una percentuale pari a circa il 24,7% sul totale dei genitori rispondenti.

Scuola	Classi	Docenti	Alunni	Genitori
Scuola 1	3	4	39	28
Scuola 2	3	4	51	21
Scuola 3	2	6	13	8
Scuola 4	3	6	50	9
Scuola 5	5	7	67	23
Totale partecipanti	16	27	220	89

Tabella 1. Tabella riassuntiva relativa al numero dei partecipanti della ricerca

2.2 Le pratiche scolastiche e didattiche per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio

Al fine di analizzare e descrivere i contesti scolastici coinvolti nella presente ricerca, si è voluto indagare quali sono le pratiche previste dagli istituti scolastici aderenti e le pratiche didattiche messe in atto dai docenti volte a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. In merito alle pratiche previste dalla scuola, volte a favorire l'inclusione dei alunni con background migratorio, emerge dalle testimonianze dei docenti e dei genitori intervistati come esse siano assai variegate. Tra queste pratiche vengono annoverate: l'attivazione di percorsi di alfabetizzazione (primaria e secondaria) e della mediazione culturale; la creazione in alcuni casi dei PDP/PSP; l'avvalersi di ore di compresenza o alternativa per il potenziamento della lingua L2 e colloqui con i genitori. Inoltre, le scuole adottano un protocollo specifico che prevede diverse fasi: test iniziale per l'accertamento delle competenze, colloquio con la famiglia e, infine, scelta ed inserimento degli alunni nella classe, oltre a prevedere la realizzazione di progetti scolastici interculturali e corsi sia per adulti sia per gli alunni (per quest'ultimi tali corsi sono svolti prima dell'inizio della scuola) volti all'acquisizione e al potenziamento della lingua ed, infine, viene citata l'importanza delle risorse offerte dal quartiere, quali l'aiuto compiti.

È importante sottolineare come la priorità risieda nell'acquisizione delle competenze linguistiche da parte di adulti e alunni, ottenuta tramite percorsi di alfabetizzazione, ore di potenziamento, e la predisposizione di PDP (Piani Didattici Personalizzati) e PSP (Piani di Studio Personalizzati). Questi interventi sono indirizzati principalmente agli alunni di prima generazione e integrati con progetti interculturali, incontri regolari con le famiglie e il supporto della figura del mediatore culturale.

Dalle interviste emerge come una parte dei genitori intervistati (48 su 89 totali) dichiara di non essere a conoscenza delle pratiche adottate dalla scuola per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. Le testimonianze di genitori e docenti evidenziano alcune problematiche relative a queste pratiche inclusive, tra cui la carenza di fondi e risorse, la scarsità di docenti specializzati nell'insegnamento della lingua L2 agli alunni con background migratorio, e il limitato numero di ore destinate a tali attività. Altre difficoltà segnalate comprendono l'interruzione di molti corsi a causa della pandemia da COVID-19, la difficoltà per alcuni studenti e genitori di frequentare i corsi in specifici orari, e una partecipazione limitata di alunni con background migratorio alle attività extrascolastiche.

A tal fine è stata generata la macrocategoria "pratiche scolastiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio", che racchiude l'insieme delle pratiche che la scuola mette in atto per favorire l'inclusione degli studenti con background migratorio, riportate da docenti e genitori. In tale macrocategoria sono stati codificati un totale di 199 segmenti, suddivisi in 12 microcategorie, le quali sono descritte e definite nella figura che segue e nelle tabelle sottostanti, in cui sono stati riportati alcuni esempi di risposte dei partecipanti.

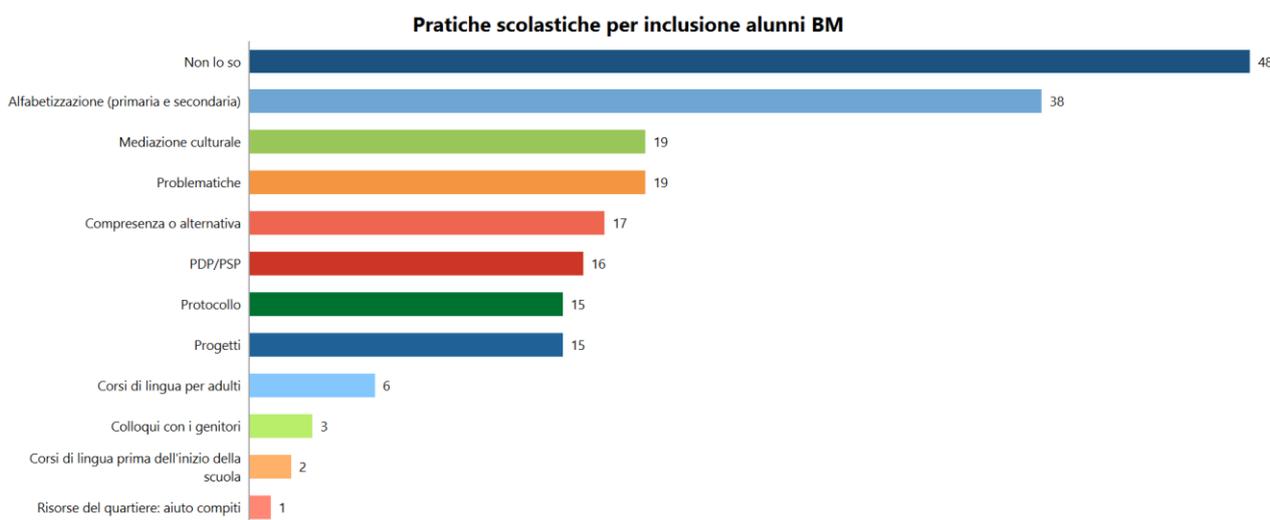


Figura 13. Grafico relativo alle pratiche scolastiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

Microcategorie emerse	Frequenze segmenti codificati
1.1. Non lo so	48
1.2. Alfabetizzazione (primaria e secondaria)	38
1.3. Mediazione culturale	19
1.4. Problematiche	19
1.5. Compresenza o alternativa	17
1.6. PDP/PSP	16
1.7. Progetti	15
1.8. Protocollo	15
1.9. Corsi di lingua per adulti	6
1.10. Colloqui con i genitori	3
1.11. Corsi prima dell'inizio della scuola	2
1.12. Risorse del quartiere: aiuto compiti	1
Totale	199

Tabella 2. Microcategorie e relative frequenze in merito alle pratiche scolastiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano di non sapere le pratiche di inclusione rivolte agli alunni e alle alunne con background migratorio messe in atto dalla scuola	Genitore: <i>So che c'è un piano, ma sinceramente non ne sono informata (G46)</i>
1.2. I partecipanti affermano che la scuola prevede corsi di alfabetizzazione in orario scolastico per gli alunni e alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Sono previste anche delle ore di potenziamento nell'orario scolastico, che vengono tenute da insegnanti interni alla scuola [...] ore di prima alfabetizzazione, perché consentono ai bambini di avere un minimo di bagaglio linguistico con cui poter interagire con gli altri e poi anche quelle che vengono somministrate dopo, quindi le ore di seconda alfabetizzazione, che consentono al bambino di arricchire il proprio bagaglio linguistico nella seconda lingua (I20)</i>

	<p>Genitore: Diciamo che, per sentito dire, durante le assemblee di classe, sicuramente dei percorsi linguistici, insomma di miglioramento della lingua e c'è un affiancamento particolare (G50)</p>
<p>1.3. I partecipanti affermano che la scuola prevede la figura del mediatore culturale</p>	<p>Insegnante: Negli anni scorsi abbiamo avuto anche un mediatore linguistico, sì, abbiamo fatto richiesta, questi sono sempre accordi di rete, tra scuole, tra enti e quindi sì c'è stata anche la presenza di una mediatrice culturale (I5)</p> <p>Genitore: So che quest'anno hanno un mediatore linguistico, anzi, credo che sia un tirocinante dell'Università ed è venuto a fare qualche ora quest'anno (G54)</p>
<p>1.4. I partecipanti individuano alcune problematiche relative alle pratiche di inclusione per alunni e alunne con background migratorio della scuola</p>	<p>Insegnante: Avevamo anche un corso per le mamme, fatto al mattino, ma poi col covid è morto e adesso vedremo se riusciremo a rifarlo, perché adesso per il momento non possono entrare ancora gli adulti, i genitori, a scuola durante l'orario scolastico, perché altrimenti noi avevamo una scuola per le mamme (I2)</p> <p>Genitore: C'è da dire sempre che questi laboratori di cui parlavamo prima sono esigui, le ore sono sempre poche e ce ne vorrebbero di più tutto l'anno, quindi poi è l'insegnante in classe che deve farsi carico di queste situazioni a volte più leggera a volte più pesanti (G13)</p>
<p>1.5. I partecipanti affermano che le ore di compresenza o di alternativa vengono impiegate per potenziare la conoscenza della lingua italiana per gli alunni e alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: Sì, abbiamo l'insegnamento per la L2, alcune sono ore dei colleghi che fanno le compresenze e le altre sono proprio le ore che ci dà il comune (I23)</p> <p>Genitore: Hanno comunque uno o due insegnanti, oltre alla maestra principale, che negli orari nei quali magari gli altri alunni della classe fanno per esempio l'ora di religione, loro magari vengono portati in un'altra classe e vengono aiutati comunque a ripassare, ad approfondire e ad allenarsi anche sulla lingua italiana, questo sicuramente (G64)</p>
<p>1.6. I partecipanti affermano che a scuola vengono redatti PDP o PSP per gli alunni e alle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: Noi per i bambini stranieri e quelli appena arrivati, i NAI, soprattutto, facciamo i PSP, perché è proprio un piano specifico di apprendimento, diciamo che sono simili ai PDP però lì riguarda un po' la parte linguistica (I15)</p> <p>Genitore: Sicuramente avrà delle schede personalizzate, avranno fatto i PDP per i BES (G42)</p>
<p>1.7. I partecipanti affermano che la scuola prevede progetti interculturali specifici</p>	<p>Insegnante: Si fanno dei progetti interculturali [...] L'anno scorso abbiamo fatto un progetto sul plurilinguismo, facevamo questi laboratori con tutti, poi abbiamo fatto un progetto [...] sempre sul plurilinguismo, dove i bambini dovevano inventare una storia e questa storia era fatta di tante parole, parole di ogni etnia (I15)</p> <p>Genitore: Hanno fatto anche per dire il progetto in cui facevano le giornate multiculturali (G81)</p>
<p>1.8. I partecipanti affermano che la scuola prevede un protocollo specifico da seguire che prevede diverse fasi volto a favorire l'accoglienza e l'inclusione degli alunni e alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: Ogni plesso ha la sua referente di tale commissione (interculturale), quindi diciamo che già tra settembre e ottobre riusciamo a fare una mappatura delle esigenze [...] l'iter è prima di tutto: si individuano le esigenze, c'è il problema del mediatore linguistico-culturale, perché poi la prima accoglienza è più legata alla lingua, nel caso in cui si possa bypassare questo colloquio col mediatore comunque si incontrano le famiglie e si cerca di capire le esigenze e il background</p>

	<p><i>di questi alunni [...] Questo quindi è la fase tra settembre e ottobre, poi già verso fine ottobre si creano come delle mini classi (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Io so che abbiamo una funzione strumentale [...] questa funzione strumentale si occupa proprio già all'interno della rete, supportata dal comune, dal quartiere e dall'Istituto scolastico capofila, si occupa proprio di conoscere e integrare e supportare sia i bimbi che le famiglie, comunque andare a conoscere le famiglie e inserire poi i bimbi [...] cercando di essere un po' equi nella distribuzione dei bimbi (G60)</i></p>
<p>1.9. I partecipanti affermano che la scuola prevede corsi per i genitori con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Poi ci sono dei corsi serali anche per gli adulti (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Anche per i genitori, quest'anno ci sono state delle ore in più per i corsi di italiano (G76)</i></p>
<p>1.10. I partecipanti affermano che la scuola prevede colloqui con i genitori con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Il colloquio con le famiglie all'inizio, soprattutto per i NAI, cioè riuscire a catturarli, ecco, perché se poi tu hai la fiducia della famiglia [...] poi è disponibile in tante altre cose, quindi quella parte lì, secondo me, è essenziale, riuscire ad andare oltre al bambino (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>So che all'inizio abbiamo fatto degli incontri con le insegnanti che mi hanno detto che va tutto bene (G6)</i></p>
<p>1.11. I partecipanti affermano che la scuola prevede, prima dell'inizio dell'anno scolastico, dei corsi di lingua L2 per alunni e alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>A livello di istituto abbiamo un periodo di accoglienza a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, ci sono proprio delle attività svolte o da noi docenti stessi oppure da esperti di alfabetizzazione e organizziamo proprio dei corsi al mattino e al pomeriggio, prima che arrivi la data di inizio delle lezioni (I19)</i></p>
<p>1.12. I partecipanti affermano che importanti sono le risorse offerte dal quartiere della scuola, come nell'aiuto compiti per gli alunni e alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente la forza del quartiere del sabato mattina funziona, soprattutto come supporto per i compiti, per l'attività, rivolgere domande, anche perché sono in piccolo gruppo (I19)</i></p>

Tabella 3. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle pratiche scolastiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

In relazione alle pratiche didattiche messe in atto quotidianamente in aula dai docenti per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, i partecipanti (insegnanti e i genitori) annoverano principalmente: le attività di gruppo; le attività outdoor; l'approfondimento delle diverse culture presenti nella classe; l'uso di strumenti visivi e tecnologici durante l'attività didattica; il tutoraggio tra pari; l'attenzione al significato delle parole e alla loro spiegazione da parte delle docenti; l'uso di attività ludiche e laboratoriali; l'accoglienza iniziale dei studenti attraverso giochi, canzoni, poesie, cartelloni, letture eccetera; l'impiego di attività e strategie diversificate da parte dei docenti e di attività legate al potenziamento della lettura, tramite la realizzazione della biblioteca di classe o di progetti di lettura. Inoltre, i partecipanti sottolineano ulteriori pratiche didattiche impiegate per favorire l'inclusione degli alunni con background migratorio, tra le emergono: la rotazione dei posti a sedere degli alunni in aula; l'uso di strumenti compensativi e dispensativi; l'importanza data al dialogo e all'ascolto degli alunni; l'uso dell'apprendimento cooperativo; l'importanza data alla condivisione di esperienze e del vissuto personale di ciascun allievo e ai momenti dedicati alla ricreazione e al gioco libero; l'impiego del rinforzo motivazionale o di attività che aumentino l'autostima degli studenti; l'uso della comunicazione alternativa aumentata e favorire un ruolo attivo

dell'alunno o alunna con background migratorio in classe, ad esempio attraverso l'uso di incarichi; l'avvalersi, in alcuni casi, di alunni della stessa etnia come mediatori culturali; l'uso di autofinanziamenti per gli acquisti relativi al materiale o per le gite scolastiche ed, infine, l'impiego di centri di interesse per motivare gli alunni a parlare e a scrivere. Dai dati emerge come una parte dei genitori, 33 su 89 genitori totali, dichiara di non essere a conoscenza delle pratiche didattiche messe in atto dai docenti per l'inclusione degli alunni e alunne con background migratorio e come annoverino tra tali pratiche didattiche inclusive proprio le attività outdoor.

La macrocategoria "pratiche didattiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio" racchiude l'insieme delle pratiche che le docenti mettono in atto quotidianamente in classe per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, riportate da docenti e genitori. In tale macrocategoria, sono stati codificati un totale di 196 segmenti suddivisi in 24 microcategorie, le quali sono descritte e definite nella figura e nelle tabelle sottostanti, in cui sono stati trascritti anche alcuni esempi di risposte fornite dai partecipanti.

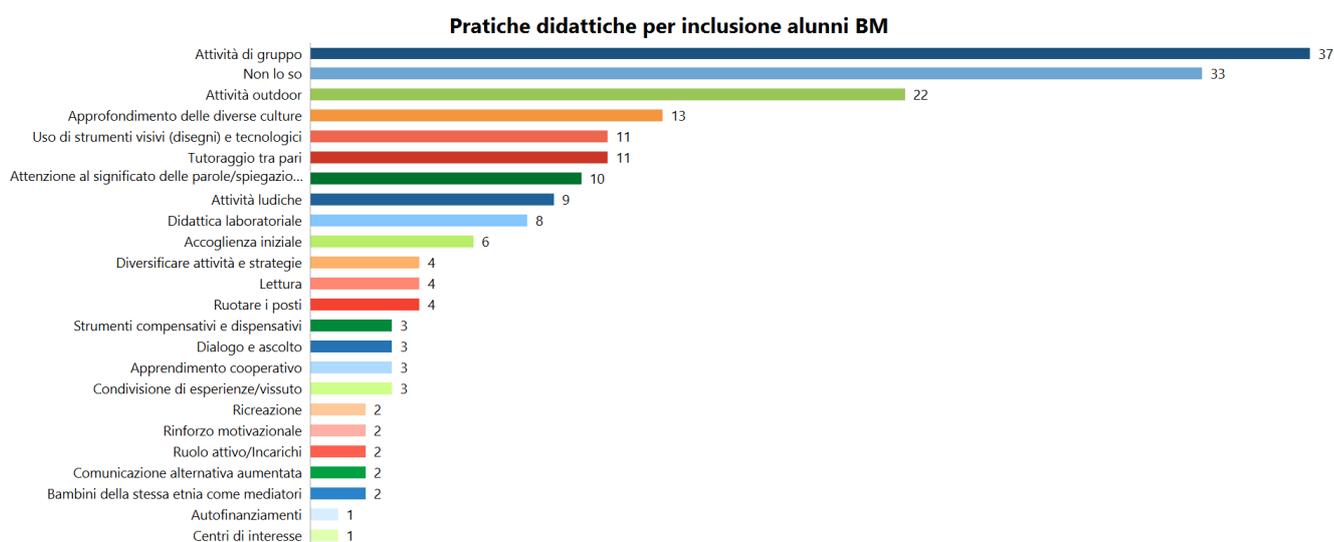


Figura 14. Grafico relativo alle pratiche didattiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

Microcategorie emerse	Frequenze segmenti codificati
2.1. Attività di gruppo	37
2.2. Non lo so	33
2.3. Attività outdoor	22
2.4. Approfondimento delle diverse culture	13
2.5. Uso di strumenti visivi e tecnologici	11
2.6. Tutoraggio tra pari	11
2.7. Attenzione al significato delle parole	10
2.8. Attività ludiche	9
2.9. Didattica laboratoriale	8
2.10. Accoglienza iniziale con canzoni, poesie, cartelloni, letture...	6
2.11. Diversificare attività e strategie	4
2.12. Lettura	4
2.13. Ruotare i posti	4
2.14. Strumenti compensativi e dispensativi	3
2.15. Dialogo e ascolto	3

2.16. Apprendimento cooperativo	3
2.17. Condivisione di esperienze e vissuto	3
2.18. Ricreazione	2
2.19. Rinforzo motivazionale	2
2.20. Ruolo attivo/incarichi	2
2.21. Comunicazione alternativa aumentata	2
2.22. Alunni come mediatori culturali	2
2.23. Autofinanziamenti	1
2.24. Centri di interesse	1
Totale	196

Tabella 4. Microcategorie e relative frequenze in merito alle pratiche didattiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

Definizione microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano che le docenti prevedono attività di gruppo come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Io quello che uso sempre è il lavoro in piccoli gruppi (I24)</i> Genitore: <i>Credo che fra i bambini sia il modo migliore per scambiarsi delle competenze e delle conoscenze per cui il discorso dei gruppetti [...] molte volte suddividono la classe in piccoli gruppetti che poi ruotano tra di loro (G79)</i>
2.2. I partecipanti affermano di non sapere quali siano le pratiche didattiche usate in classe per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Genitore: <i>Non lo so sinceramente (G35)</i>
2.3. I partecipanti affermano che le docenti prevedono attività outdoor come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Sicuramente la didattica all'aperto, l'outdoor [...] ha favorito molto e favorisce molto perché all'aperto ci sono altre dinamiche, altre possibilità di acquisizione del linguaggio, di gestione della frustrazione, ma anche di soddisfazione che aumentano la voglia di approfondire anche individualmente, di andare a cercare e chi, appunto, ha uno svantaggio linguistico [...] fuori riesce a tirar fuori delle competenze pratiche che magari quelli che sono i più bravi in classe non hanno, quindi si sbilanciano e si rinforzano dei meccanismi che poi ritornano anche nella didattica tradizionale (I17)</i> Genitore: <i>So che fanno letture all'aperto, poi sono andati in giro per musei, anche a visitare degli edifici storici [...] penso sia un ambiente un po' più rilassante della scuola, no?, la prendono un po' come gioco e magari rimane di più, secondo me (G9)</i>
2.4. I partecipanti affermano che le docenti prevedono momenti di approfondimento delle culture presenti in classe come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Soprattutto bisogna valorizzare le provenienze all'interno della classe, quindi usare il mappamondo, ad esempio, io una cosa che uso molto è chiedere le ricette del loro paese, quindi anche questo fa sì che loro si sentano protagonisti e raccontino del loro vissuto, insomma della loro esperienza oppure quando c'è il compleanno di qualcuno, ognuno canta la canzoncina nella propria lingua, quindi questo fa gruppo e un po' alla volta vengono abbattute le barriere (I19)</i>

	<p>Genitore: <i>Cerca di integrare gli alunni sia insegnando l'italiano che apprendendo da loro soprattutto quello che proviene dalla loro lingua presumo oppure penso interessarsi alla loro cultura, ai loro usi, insomma tutto quello che concerne il loro bagaglio culturale (G16)</i></p>
<p>2.5. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di strumenti visivi e tecnologici come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>L'utilizzo anche delle immagini [...] magari alcune fasi intervallate dall'utilizzo di immagini possono essere praticamente molto, molto efficaci (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>So che l'insegnante fa spesso delle cose pratiche, cioè per spiegare alcuni principi utilizzano gli angoli delle stanze o un filo per spiegare la retta, cioè utilizza molto elementi che non sono esclusivamente verbali (G27)</i></p>
<p>2.6. I partecipanti affermano che le docenti prevedono il tutoraggio tra pari come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>A turno ci sono dei bambini che volontariamente si offrono di fare da tutor, coinvolgendo i nuovi bimbi in tutto quello che succede in classe, insomma nelle varie attività (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Da quello che posso dedurre utilizzano delle tecniche di cooperative learning, il tutoraggio tra bambini, queste cose qui e questo credo che sia importante ed efficace, perché comunque il bambino apprende attraverso l'aiuto degli altri coetanei (G52)</i></p>
<p>2.7. I partecipanti affermano che le docenti prevedono la spiegazione di concetti didattici e di parole complesse e pongono attenzione al loro significato come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Ci fermiamo puntualmente, spieghiamo questo cosa vuol dire, parliamo un po' dei personaggi, ne discutiamo insieme e credo che questo possa essere importante, come poi per tutti gli altri bambini (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>So che a livello linguistico magari cercano di aiutarli un po' di più, dando delle spiegazioni un po' più dettagliate (G69)</i></p>
<p>2.8. I partecipanti affermano che le docenti prevedono attività ludiche come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Io cerco di impostare l'attività intanto sotto forma di gioco e propongo quindi sempre l'argomento proprio con il gioco, chiedo se conoscono l'argomento, che posso dire, di scienze stiamo facendo il gusto, gli faccio l'atto, la pratica proprio del gioco, li faccio assaggiare, gli faccio capire le differenze bendandoli, cioè proprio facendo un gioco vero e proprio (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso siano le attività ludiche, tante non le so, quelle che magari mi racconta (G1)</i></p>
<p>2.9. I partecipanti affermano che le docenti prevedono lo svolgimento di attività laboratoriali come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Facciamo [...] attività laboratoriali (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Fanno tante attività, loro li fanno lavorare tanto manualmente, gli fanno molte cose pratiche (G44)</i></p>
<p>2.10. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di giochi, canzoni, poesie, cartelloni o letture per accoglienza iniziale e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Abbiamo fatto magari una piccola accoglienza fatta di canzoncine, di poesie, ma più che altro per stare insieme (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>L'accoglienza c'è per tutti [...] quindi i giochi di inizio anno (G40)</i></p>
<p>2.11. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di diverse attività e strategie didattiche come pratica didattica volta a favorire</p>	<p>Insegnante: <i>Altre sono usare strategie diverse anche nell'insegnamento, usare tante piccole strategie, perché aiutano [...] man mano tutti per linee diverse arrivano lo stesso obiettivo (I23)</i></p>

<p>l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Genitore: <i>Magari trovare dei linguaggi o comunque delle modalità di apprendimento diverse e alternative che non fossero solo meramente in lingua italiana, quindi attivare altre strade, magari musicali (G7)</i></p>
<p>2.12. I partecipanti affermano che le docenti prevedono momenti dedicati alla lettura, tramite la creazione di una biblioteca di classe o di progetti di lettura, come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Il laboratorio di lettura e la lettura intensiva che stiamo usando noi [...] penso che sia una pratica ottima, nel senso che c'è un'immersione, una full immersion proprio all'interno della lingua [...] Il fatto che, tra l'altro, loro stessi o i compagni ti fermino magari abbastanza spesso anche sul significato delle parole aiuta moltissimo anche ad introiettare termini nuovi (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Allora avevano organizzato una specie di lezione di inclusione per farli leggere di più, cioè per spronarli un po' a parlare meglio e di più, magari più correttamente (G9)</i></p>
<p>2.13. I partecipanti affermano che le docenti prevedono il ruotare i posti come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Genitore: <i>Li scambiavano di posto ogni tanto proprio per farli integrare bene con tutta la classe (G20)</i></p>
<p>2.14. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di strumenti compensativi come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente inizialmente è quello di ridurre magari il carico, soprattutto quando c'è lo studio con la lettura, nella mediazione della lingua (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Credo che abbia [...] degli strumenti compensativi [...] sicuramente vengono adottate queste misure di facilitazione dell'acquisizione e dell'apprendimento (G52)</i></p>
<p>2.15. I partecipanti affermano come siano importanti i momenti dedicati al dialogo e all'ascolto per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Mi piace molto creare dialogo e quindi anche attività tipo [...] anche la mattina appena arrivato, ognuno fa una domanda a un compagno di qualsiasi genere e lì vengono fuori delle cose molto carine, tutti le fanno e tutti le fanno quasi a tutti e poi dopo si lancia un argomento e si discute un po' e ognuno dice la sua (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>So che ascoltano molto, quindi danno molto spazio all'ascolto (G61)</i></p>
<p>2.16. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso dell'apprendimento cooperativo per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Allora facciamo apprendimento cooperativo (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Da quello che posso dedurre utilizzano delle tecniche di cooperative learning (G52)</i></p>
<p>2.17. I partecipanti affermano che le docenti prevedono la condivisione delle esperienze e del vissuto degli studenti come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Condividere delle esperienze insieme sicuramente (I18)</i></p>
<p>2.18. I partecipanti affermano come siano importanti i momenti dedicati alla ricreazione per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>È per loro importante anche il momento della ricreazione, perché comunque avviene sempre uno scambio con gli altri bambini, un'integrazione su un livello diverso, ma comunque efficace per quanto riguarda la comprensione e l'imparare la lingua (I7)</i></p>

	Genitore: <i>Comunque fanno delle attività di gioco nel momento del dopo mensa (G14)</i>
2.19. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di rinforzi motivazionali come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Io lo chiamo percorso di autostima, cioè nel senso delle attività che mostrano ad ogni bambino che ognuno ha delle potenzialità e delle cose nascoste che in alcune attività saltano fuori e quindi si trova la motivazione per andare avanti e per star meglio con gli altri, perché se tu fai sempre le stesse cose, poi vengono fuori sempre gli stessi bambini, invece se tu cambi attività, si ha un bel turnare (I6)</i>
2.20. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'attribuzione di incarichi e attività che prevedono un ruolo attivo degli studenti come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Far sentire il bambino non che deve sedersi lì e ricoprire un posto, ma farlo sentire una persona attiva, cioè di farlo sentire attivo nella classe. Ad esempio [...] per l'inclusione, non so, rendere partecipe il bambino di tutto quello che si fa, distribuire per esempio i materiali, i quaderni, i libri, dare dei compiti a questi bambini, di farli sentire parte della classe (I15)</i>
2.21. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso della comunicazione alternativa aumentata come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio	Insegnante: <i>Una segnaletica di comunicazione aumentata, che diciamo è un tipo di comunicazione che si usa principalmente per i bambini autistici, quindi immagini molto esplicative di alcuni principi, di alcuni concetti, principi di comportamento eccetera, che però risulta molto utile anche per i bambini che hanno difficoltà a livello linguistico o difficoltà in generale, perché si tratta di immagini molto grandi, molto chiare insomma, interessante (I22)</i>
2.22. I partecipanti affermano che le docenti si avvalgono, in alcune occasioni, di studenti come mediatori culturali	Insegnante: <i>Chiedere l'aiuto dei compagni che siano in grado appunto di dargli una mano. Ad esempio, a noi capita di avere bambini che sono della stessa nazionalità e quindi usare questi bambini come mediatori culturali (I14)</i> Genitore: <i>Usano, tra virgolette, come mediatori culturali i bambini provenienti da zone limitrofe o con la lingua uguale (G11)</i>
2.23. I partecipanti affermano che le docenti prevedono autofinanziamenti per il materiale didattico	Genitore: <i>Per esempio, per le famiglie con più difficoltà, per dire, sono aiutate tramite il laboratorio di autofinanziamento, in modo tale che tutta la classe possa andare in gita, quando appunto c'è una quota da pagare e quindi tutti i genitori e maestri si uniscono, si organizzano per riuscire appunto a fare questo tipo di autofinanziamenti [...] o solamente per l'acquisto di un libro, non quelli scolastici che sono gratuiti, però magari se la classe legge un libro (G48)</i>
2.24. I partecipanti affermano che le docenti prevedono l'uso di centri di interesse come pratica didattica volta a favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, poiché consentono un aumento della motivazione nel parlare e nello scrivere	Insegnante: <i>Per centri di interesse [...] non so, vuoi parlare di mostri, parliamo di mostri, facciamo le cose parlando di mostri. Tutto quello che li può coinvolgere, motivare a scrivere e a leggere (I2)</i>

Tabella 5. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle pratiche scolastiche per l'inclusione degli alunni con background migratorio

2.3 La formazione dei docenti in merito all'Educazione all'aperto

Nel Primo Capitolo è stato descritto il modello formativo dell'OE promosso dalla Rete delle scuole all'aperto rivolto ai docenti, mentre nel presente paragrafo viene dettagliatamente descritta la

formazione svolta dagli insegnanti intervistati e la loro opinione in merito, soprattutto per quel che concerne: gli anni di formazione, le attività svolte durante la formazione, i motivi che hanno portato i docenti ad intraprenderla e come questa formazione abbia contribuito alla loro crescita professionale.

Prima di affrontare questi aspetti, occorre sottolineare come, in linea con quanto affermato nei documenti relativi al modello formativo sull'OE della Rete, dalle parole degli intervistati (facilitatore, docenti, allievi e genitori) emergono pratiche consolidate di collaborazione con enti territoriali locali (con un totale di 26 segmenti codificati) e incontri periodici convegni e pubblicazioni dedicati all'OE (con un totale di 5 segmenti codificati), organizzati in collaborazione con la Rete con l'obiettivo di supportare la formazione iniziale e continua dei docenti riguardo a questo approccio educativo innovativo. Da dati raccolti emerge che la formazione dei docenti sull'OE, resa possibile dalla collaborazione tra la Rete delle scuole all'aperto e i rispettivi istituti scolastici, si trova a diversi stadi di avanzamento. Su ventisette docenti intervistati, quattro sono all'inizio del percorso di formazione, tredici si trovano al secondo anno, sei al terzo anno e quattro hanno già completato il ciclo formativo. Questi ultimi continuano a partecipare attivamente alle iniziative e ai progetti promossi dalla Rete, consolidando ulteriormente le proprie competenze nell'OE. Il grafico sottostante raffigura quanto detto in merito agli anni di formazione svolti dai docenti.



Figura 15. Grafico relativo agli anni di formazione OE svolti dalle docenti

La formazione OE si è articolata in incontri che comprendevano attività di carattere sia teorico che pratico su un'ampia gamma di argomenti. La macrocategoria "Teoria" racchiude i temi e i concetti teorici affrontati dai docenti nel corso del loro percorso formativo promosso dalla Rete delle scuole all'aperto. In questa categoria sono stati codificati complessivamente 54 segmenti, suddivisi in 20 microcategorie, ciascuna delle quali esplora aspetti specifici della formazione. Queste microcategorie vengono illustrate nel dettaglio attraverso il grafico e le tabelle presenti nelle sezioni successive, che visualizzano le dimensioni teoriche trattate e ne facilitano la comprensione.

I docenti, nel corso della formazione teorica promossa dalla Rete delle scuole all'aperto, hanno approfondito una serie di temi fondamentali per comprendere e applicare il modello dell'OE. Tra gli argomenti principali ricordati dai partecipanti vi sono il significato e le origini dell'OE, che hanno offerto un contesto storico e culturale dell'approccio, favorendo una consapevolezza condivisa del suo valore educativo. Inoltre, sono stati trattati i processi di apprendimento degli allievi in ambiente naturale, strettamente legato alla relazione tra corpo e cervello. I docenti hanno anche approfondito i benefici che l'ambiente naturale apporta allo sviluppo fisico, emotivo e cognitivo degli studenti,

delineando i vantaggi legati alla salute e al benessere psicologico che derivano dall'integrazione della natura nelle attività didattiche.

Durante la formazione, i docenti riferiscono di aver ricevuto una bibliografia mirata, comprensiva di testi da leggere personalmente o da utilizzare con gli studenti durante le attività di didattica all'aperto. I formatori hanno inoltre offerto suggerimenti pratici su come progettare e gestire attività didattiche all'aperto. Tra le pratiche suggerite figurano il tenere un diario, utile per documentare e riflettere sulle esperienze in natura, e l'uso di osservazioni in classe come punto di partenza per ulteriori spunti didattici. Per supportare i docenti nel passaggio dalla teoria alla pratica, sono stati affrontati temi come la gestione delle eventuali insicurezze legate a questo approccio, la strutturazione degli spazi esterni e l'organizzazione delle attività, con indicazioni pratiche per rendere l'apprendimento all'aperto parte integrante del percorso educativo (passare dalla teoria alla pratica).

I docenti riferiscono anche che gli incontri di formazione hanno previsto momenti dedicati alla condivisione delle loro esperienze di OE e a meta-riflessioni su di esse, con particolare attenzione alle strategie di gestione della classe in contesto esterno. Ricordano di avere affrontato diversi temi, tra cui: i concetti di rischio e pericolo e quelli di avventura e sicurezza; la rappresentazione culturale della natura e su concetto di antropocene; l'importanza della raccolta sistematica della documentazione relativa all'attività didattica all'aperto condotta con le proprie classi outdoor e la pianificazione delle attività; la programmazione delle attività didattiche outdoor; la creazione di attività all'aperto con finalità di educazione alla pace; l'importanza di un atteggiamento non giudicante dell'insegnante; la stimolazione della meraviglia attraverso strategie e attività didattiche all'aperto; discussione di elementi di contraddizione su ciò che viene svolto in modo errato nell'OE raccontati in modo ironico; le normative in materia di attività didattiche all'aperto; la riflessione sull'atteggiamento degli adulti verso la natura, la geografia del territorio e l'importanza del senso del luogo; l'educazione ecologica; le strategie per promuovere il benessere degli alunni durante le attività all'aperto; come creare le condizioni di benessere all'aperto per gli alunni; la riflessione sulle aspettative personali dei docenti rispetto alla formazione sull'OE.

Questi incontri hanno contribuito a fornire una visione completa dell'OE, incoraggiando un approccio educativo consapevole e riflessivo in ambito outdoor.

A tale proposito, è fondamentale evidenziare come i partecipanti abbiano sottolineato l'importanza di avere potuto contare su testi consigliati durante la formazione, nonché delle spiegazioni fornite riguardo all'OE e delle sue caratteristiche distintive. È interessante notare come la formazione emerga come un elemento cruciale per l'attuazione di questo approccio educativo, rappresentando un aspetto trasversale condiviso sia nei racconti dei docenti sia in quelli dei genitori. Questa consapevolezza si riflette anche nei suggerimenti e nelle informazioni aggiuntive espresse dai partecipanti, come si potrà osservare più avanti.

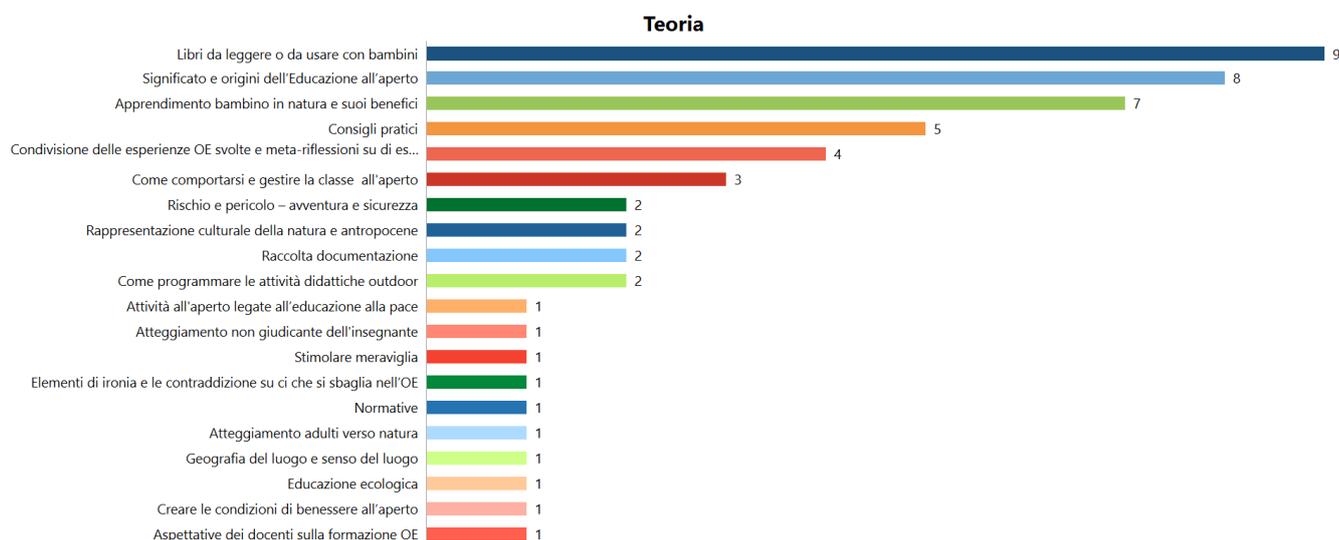


Figura 16. Grafico relativo alle attività teoriche svolte durante la formazione OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Libri da leggere o da usare con bambini	9
1.2. Significato e origini dell'Educazione all'aperto	8
1.3. Apprendimento del bambino in natura e suoi benefici	7
1.4. Consigli pratici	5
1.5. Condivisione delle esperienze OE svolte e meta-riflessioni su di esse	4
1.6. Come comportarsi e gestire la classe all'aperto	3
1.7. Rischio e pericolo – avventura e sicurezza	2
1.8. Rappresentazione culturale della natura e antropocene	2
1.9. Raccolta documentazione	2
1.10. Come programmare le attività didattiche outdoor	2
1.11. Attività all'aperto legate all'educazione alla pace	1
1.12. Atteggiamento non giudicante dell'insegnante	1
1.13. Stimolare meraviglia	1
1.14. Elementi di contraddizione su ciò che si sbaglia nell'OE	1
1.15. Normative	1
1.16. Atteggiamento degli adulti verso natura	1
1.17. Geografia del luogo e senso del luogo	1
1.18. Educazione ecologica	1
1.19. Creare le condizioni di benessere all'aperto	1
1.20. Aspettative dei docenti sulla formazione OE	1
Totale	54

Tabella 6. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività teoriche svolte durante la formazione OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano che durante la formazione sono stati consigliati	Insegnante: Allora presentano [...] una bibliografia di testi (I19)

alcuni testi da consultare o da usare con i propri studenti durante l'attività didattica	
1.2. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema del significato e delle origini dell'Educazione all'aperto	Insegnante: <i>Sostanzialmente [...] parlavamo un po' della storia, di come e da dove è iniziata [...] la scuola all'aperto e così come la storia un po' sulla Pizzigoni, la Rinnovata Pizzigoni di Milano, abbiamo parlato un po' della storia di come è nata, di quali figure si sono dedicate a queste attività perché anche la Montessori, se vogliamo, faceva questa pratica, la Pizzigoni, questa grande pedagoga (I15)</i>
1.3. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema dell'apprendimento del bambino all'aperto e dei relativi benefici che tale ambiente apporta	Insegnante: <i>Gli argomenti trattati a livello teorico erano ovviamente quelli più di carattere pedagogico o anche di argomenti che riguardavano la metacognizione, quindi il bambino, l'approccio sul bambino soprattutto, su come avrebbe potuto reagire, sì più una teoria improntata su questi due aspetti, molto interessanti naturalmente (I3)</i>
1.4. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno ricevuto consigli pratici per lo svolgimento di attività OE, ad esempio in merito alla creazione di un diario della docente, come strutturare gli ambienti o come affrontare le proprie insicurezze	Insegnante: <i>Consigli pratici per i docenti, ad esempio un'altra cosa, sempre per i docenti, ogni volta che facevamo e che facciamo tutt'ora queste uscite fuori, soprattutto in questo spazio, ma anche in generale fuori, di annotare tutto quello che succedeva, insomma di tenere una sorta di diario outdoor, dove ogni insegnante andava ad annotare queste cose, di classe poi, suggeriva di farlo addirittura proprio di classe (I9)</i>
1.5. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno condiviso le esperienze OE svolte e meta-riflessioni su di esse	Insegnante: <i>Io mi ricordo una delle attività principali è mettersi a contatto con la natura e poi diciamo che sono attività anche abbastanza introspettive, riflessive sulla persona, quasi di meditazione, ecco, la cosa infatti all'inizio ci aveva un po' preoccupato, perché mamma mia non è facile a volte anche fare questi tipi di attività (I8)</i>
1.6. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno ricevuto informazioni in merito a come comportarsi e gestire la classe all'aperto	Insegnante: <i>Abbiamo fatto una parte [...] proprio come gestire il lavoro con le diverse fasce di bambini per riuscire ad includerli nel lavoro che avevamo noi in mente di fare (I21)</i>
1.7. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato il tema del limite tra rischio e pericolo e tra avventura e sicurezza	Insegnante: <i>Il rischio e il pericolo [...] il pericolo lo evito, il rischio me lo devo prendere perché fuori c'è sempre il rischio, quindi il pericolo, se è un pericolo oggettivo, il pericolo di morte, di cadere in un burrone, me lo evito, ma il rischio che il bambino correndo in giardino possa farsi male perché inciampa, non vede il sassolino nascosto, cioè se gli togliamo tutti i rischi questi bambini [...] fanno solo quello di previsto (I17)</i>
1.8. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema della rappresentazione culturale della natura e dell'antropocene	Insegnante: <i>Sulla rappresentazione culturale che si fa della natura, quindi nella letteratura, e ha parlato di antropocene, cioè l'uomo al centro della scala, l'uomo è il capo della natura, invece deve ritornare ad essere uno degli elementi alla pari con tutti gli altri elementi naturali, quindi cominciare a modificare gli atteggiamenti, perché se tu pensi che l'uomo può fare tutto perché lui comanda e tutti gli altri sono sotto, cioè ha finito di avere senso questa educazione alla natura (I17)</i>
1.9. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato l'importanza della raccolta della documentazione in merito alle attività OE svolte con le proprie classi e della relativa condivisione	Insegnante: <i>Ogni due anni fanno un concorso proprio per le migliori documentazioni e io ho sempre partecipato, portando i miei lavori con i bambini, anche quest'anno abbiamo partecipato e li hanno esposti [...] quindi tutti potevano andare a visionare. Abbiamo fatto un video, su tutto, su tutti e 5 gli anni, abbiamo fatto questo video e quindi visionavano (I15)</i>
1.10. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno ricevuto	Insegnante: <i>L'aspetto teorico è stato indirizzato soprattutto sulla programmazione in gruppi di lavoro e come ogni programmazione</i>

informazioni in merito a come programmare le attività didattiche outdoor	<i>veniva sviscerata a seconda di chi era di più il protagonista [...] Nel senso che è vero che ci deve essere una programmazione, cioè tu devi sapere dove devi parare, però cambia, devi essere capace tu di cambiare e andare verso la direzione che i bambini ti portano [...] la progettazione cambia in itinere continuamente, naturalmente l'obiettivo deve essere raggiunto, cioè quello che ti sei prefissato (I16)</i>
1.11. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema dell'educazione alla pace attraverso attività didattiche all'aperto	Insegnante: <i>Molte volte si parlava di educazione alla pace con attività insomma da svolgere all'aperto (I19)</i>
1.12. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato l'importanza di un atteggiamento non giudicante dell'insegnante	Insegnante: <i>Ci ha fatto vedere tutti i video, è venuto a riprendere praticamente anche l'attività che abbiamo fatto con la mia classe [...] fuori all'esterno e lo ha fatti vedere a tutti e poi abbiamo fatto tutte delle riflessioni sull'apprendimento spontaneo dei bambini, su come apprendono, sull'atteggiamento che non deve essere giudicante dell'insegnante (I1)</i>
1.13. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato l'importanza di suscitare la meraviglia degli studenti e delle studentesse	Insegnante: <i>Un giorno, la meraviglia, ecco, molti degli input che sono arrivati [...] alimentare e stimolare il senso della meraviglia, dello stupore, delle piccole cose, quindi prima vedevi la farfalla, la coccinella [...] quindi tutta questa attenzione, questa gioia di vedere queste cose che altrimenti dai per scontate, le vedi ma non dici niente (I17)</i>
1.14. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato in modo ironico le contraddizioni che emergono quando si svolgono attività OE	Insegnante: <i>Ironia sull'outdoor, sulle cose sbagliate che uno fa. Adesso mi viene in mente perché a parte il cogliere la bellezza delle cose, dici l'acqua, la pozzanghera, allora la pozzanghera, quando dici che bello l'acqua, gioca con l'acqua, sperimenta l'acqua, poi appena c'è una pozzanghera dici stai attento, non toccarla, non fare, quindi l'acqua la tocco o non la tocco?, diceva per l'adulto l'acqua è solo non bagnarti eppure in casa l'acqua diventa santa perché ti devi lavare, va bene, ma se la tocchi fuori diventa un orrore oppure in natura state attenti con quel bastone, mettilo giù, però poi dici, ma come? con questo bastone ci abbiamo fatto un sacco di attività e quindi proprio questi messaggi contrastanti arrivano (I17)</i>
1.15. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema delle normative scolastiche in materia di didattica all'aperto	Insegnante: <i>Ci aveva parlato della normativa, perché dice non si può fare perché è pericoloso [...] non si può uscire e invece c'è la normativa, diceva di sapere proprio giustificare e motivare queste scelte che sono già sperimentate e studiate a livello universitario, documentate nella loro validità da almeno dieci-quindici anni per cui non è che la maestra un giorno si inventa che vuole uscire perché non ha più voglia di lavorare in classe, ma è veramente provata scientificamente, statisticamente (I17)</i>
1.16. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno affrontato il tema dell'atteggiamento degli adulti verso la natura	Insegnante: <i>Ci ha fatto vedere appunto come il rapporto con la natura dipenda anche da come gli adulti intorno ai bambini che crescono si atteggiavano verso questa natura (I17)</i>
1.17. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema della geografia del luogo e del senso del luogo	Insegnante: <i>Parlava della geografia del luogo, perché poi abbiamo da questa parte dell'ecologia, dal quadro introduttivo normativo, anche lo sviluppare questa affezione per il luogo, il senso del luogo, questo era rimasto veramente un punto cardine, se non ti affezioni al luogo, se tu vuoi bene a qualcosa, poi quella cosa la rispetti, ti prendi cura, quindi [...] se tutti si affezionassero e curassero il proprio piccolo pezzettino non avremmo di questi problemi a cui siamo arrivati adesso e quindi questo è il punto fondamentale, focale, che dico sempre, che ripeto sempre anche ai bambini (I17)</i>

<p>1.18. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno trattato il tema dell'Educazione ecologica</p>	<p>Insegnante: <i>Abbiamo fatto una introduzione su che cosa significa educare all'educazione ecologica, per cui poi se non sai di che cosa si tratta, di che cosa si parla, non sai neanche cosa devi andare a mettere in atto, quindi è stato molto bello questo inquadramento del tema (I17)</i></p>
<p>1.19. I partecipanti affermano che durante la formazione hanno ricevuto informazioni in merito all'importanza di creare le condizioni di benessere all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Allora la parte teorica era proprio un po' sul fatto di creare delle condizioni di benessere per i ragazzini, per i bambini (I14)</i></p>
<p>1.20. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state affrontate le aspettative dei docenti sulla formazione OE</p>	<p>Insegnante: <i>Ci hanno chiesto soprattutto noi che aspettative avevamo da questo percorso abbastanza lungo di circa tre anni, quindi comunque sia su una visione di lungo periodo e quindi molto più sulla parte di come noi docenti avremmo voluto affrontare il tutto (I11)</i></p>

Tabella 7. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività teoriche svolte durante la formazione OE

Riguardo alle attività pratiche realizzate dai docenti durante il percorso di formazione sull'OE della Rete, i partecipanti hanno evidenziato di aver partecipato attivamente a esperienze all'aperto, mettendosi nei panni degli alunni e delle alunne. Pertanto, la macrocategoria "Pratica" comprende tutte le attività didattiche all'aperto di natura pratica, svolte direttamente dai docenti durante il loro percorso di formazione OE promosso dalla Rete. In questa macrocategoria sono stati identificati un totale di 79 segmenti codificati, suddivisi in 29 microcategorie, le quali sono dettagliatamente illustrate nel grafico e nelle tabelle che seguono.

Tra le attività pratiche svolte dai docenti durante la formazione OE vengono annoverate: giochi linguistici e logico-matematici; la creazione di storie a partire dall'osservazione dell'ambiente o dalla raccolta di elementi naturali; la realizzazione di copie dal vero con acquerelli o creazione di libretti con disegni dal vero; la raccolta di elementi naturali e attività ad essi legate; attività con le corde e nodi; la costruzione di oggetti con elementi naturali o riciclati; attività legate al contatto con gli alberi; giochi scientifici; la creazione di una cornice attraverso la quale focalizzare l'attenzione su una parte del paesaggio e la relativa descrizione; la creazione di figure geometriche con elementi naturali; attività con elementi naturali per lo sviluppo dei sensi; la descrizione degli elementi naturali per l'arricchimento del lessico; osservazioni e attività legate al fiume; disegno con il gesso ed elementi naturali; disegno e scrittura creativa in natura o a partire da elementi naturali; come riunirsi in gruppo e fare il cerchio; uscite sul territorio, come quelle ad un museo dedicato ad opere realizzate da oggetti riciclati o alla Rinnovata Pizzigoni. Accanto a queste vengono menzionate altre attività pratiche svolte, ovvero: quelle legate alla raccolta e all'uso di erbe; gli esperimenti svolti all'aperto, come quello relativo al concetto di galleggiamento; la creazione di un quadro con elementi naturali; la ricerca delle figure geometriche in edifici; le attività all'aria aperta sulle emozioni e sulla pace; i testi e le poesie ispirati dall'osservazione dell'ambiente; la raccolta e la creazione del museo degli oggetti naturali; attività sui concetti di microscopico e macroscopico; interventi in occasione della festa di fine anno per spiegare l'OE ai genitori; attività di riconoscimento degli alberi; drammatizzazione di una storia; fotografare i paesaggi. In riferimento a questo aspetto, le docenti menzionano con maggiore frequenza le attività ludiche sperimentate durante il percorso di formazione OE, che, come è possibile notare nelle attività svolte, verranno anche riprese e proposte dai docenti con le proprie classi.



Figura 17. Grafico relativo alle attività pratiche svolte durante la formazione OE

Microcategorie emerse	Frequenze segmenti codificati
2.1. Giochi linguistici e logico-matematici	12
2.2. Creazione di storie a partire da osservazione dell'ambiente/raccolta elementi	7
2.3. Raccolta di elementi naturali e idee su attività ad essi legate	6
2.4. Copie dal vero con acquerelli/libretti con disegni dal vero	6
2.5. Corde e nodi	5
2.6. Costruzione con elementi naturali o riciclati	4
2.7. Attività con contatto con alberi	3
2.8. Giochi scientifici	3
2.9. Foto con cornice e descrizione del paesaggio	3
2.10. Figure geometriche con elementi naturali	2
2.11. Attività con elementi naturali per sensi	2
2.12. Descrizione elementi naturali per arricchimento del lessico	2
2.13. Osservazione e attività legate al fiume	2
2.14. Disegno con il gesso ed elementi naturali	2
2.15. Disegno e scrittura creativa in natura/a partire da elementi naturali	2
2.16. Come riunirsi in gruppo e fare il cerchio	2
2.17. Uscite sul territorio	2
2.18. Attività di raccolta e di uso di erbe	2
2.19. Esperimenti svolti all'aperto	2
2.20. Creazione di un quadro con elementi naturali	1
2.21. Ricerca figure geometriche in edifici	1
2.22. Attività sulle emozioni e sulla pace	1
2.23. Testi e poesie a partire dall'osservazione dell'ambiente	1
2.24. Creazione del museo oggetti naturali	1
2.25. Attività su microscopico e macroscopico	1
2.26. Intervento in occasione della festa di fine anno	1
2.27. Riconoscere alberi	1
2.28. Drammatizzazione di una storia	1
2.29. Fotografare paesaggi	1
Totale	79

Tabella 8. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività pratiche svolte durante la formazione OE

Microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano che durante la formazione sono stati svolti giochi linguistici e logico-matematici	Insegnante: <i>Mi ricordo il gioco matematico dei sassolini o dei semini di tiglio nella mano che si raccolgono, cioè nella mano li fai vedere tipo colpo d'occhio al bambino poi li chiudi e il bambino deve indovinare quanti ne ha visti e a seconda se indovina o no, di quanto sbaglia devi dare i semini, tipo ad esempio lui dice quattro invece sono sette, allora gli devi dare quei tre semini in più e poi alla fine lo scopo è che deve rimanere la mano senza semini (I9)</i>
2.2. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di creazione di storie a partire dall'osservazione dell'ambiente o dalla raccolta di elementi naturali	Insegnante: <i>Ci dicevano di andare a raccogliere gli elementi naturali lungo il sentiero, raccogliete foglie a forma di [...] tu prendevi delle cose, mi ricordo questa esperienza perché mi è rimasta impressa, abbiamo raccolto delle cose poi abbiamo dovuto raccontare delle storie su quegli oggetti, su quegli elementi naturali raccolti, lì mi sono sentita veramente bambina (I3)</i>
2.3. I partecipanti affermano che durante la formazione è stata svolta la raccolta di elementi naturali e sono state offerte idee sulle attività ad essa legate (caccia al tesoro in base ad una qualità, in base al proprio sentimento ecc.)	Insegnante: <i>Però abbiamo fatto veramente tante attività, soprattutto con i materiali che la natura ti offre, non lo so un'attività: cerca venti cose, caccia alle meraviglie, cerca tre cose verdi, tre cose rosse, tre cose rotonde, tre cose quadrate, tre cose che si collocano nel tempo, cioè delle cose che spesso sembrano delle stupidaggini, ma poi quando ti trovi a farle [...] poi sono attività che riproponi ai bambini (I8)</i>
2.4. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di copia dal vero con gli acquerelli o di creazione di libretti con disegni dal vero	Insegnante: <i>Abbiamo fatto laboratori sulle copie dal vero con l'acquerello, quindi l'andare in natura per fare i taccuini (I4)</i>
2.5. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività legate all'uso delle corde e la realizzazione dei nodi	Insegnante: <i>Abbiamo fatto dei lavori con delle corde, ne abbiamo fatti due di incontri, uno proprio quasi di un'intera giornata su come costruire una rete con le code, le funi oppure creare attraverso i nodi dei reticolati, eccetera, mentre il primissimo incontro eravamo in un campo vicino a noi e allora lì abbiamo teso una corda da un tronco all'altro tra due alberi per poter permettere ai bambini di camminare sulla corda o di agganciarsi (I14)</i>
2.6. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte alcune costruzioni con elementi naturali o riciclati, come un forno	Insegnante: <i>Poi un'altra volta ci ha fatto costruire con dei materiali di recupero un forno solare, l'altra volta addirittura invece [...] abbiamo costruito praticamente, abbiamo raccolto dei materiali, abbiamo costruito [...] delle costruzioni fantasiose in miniatura, e poi su queste abbiamo inventato una storia e, alla fine, di tutte queste esperienze concrete [...] ci faceva dire quali sensazioni avevamo provato, come avevamo vissuto l'attività, che criticità avevamo vissuto, che difficoltà, che problematiche e come le abbiamo affrontate (I1)</i>
2.7. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività legate al contatto con gli alberi	Insegnante: <i>Magari ci portavano all'esterno, quindi la passeggiata nel bosco, arrivavi ad un punto di ritrovo, il contatto con gli alberi, momenti proprio riflessivi (I8)</i>
2.8. I partecipanti affermano che durante la formazione sono stati svolti giochi su concetti scientifici	Insegnante: <i>Momenti in cui abbiamo fatto le attività di gioco, come se fossimo delle bambine, tra virgolette, con delle capanne, in cui c'era diciamo il carnefice e diciamo chi subiva, passami il termine, cioè in questa caccia un po' al tesoro, che però è anche una caccia tra di noi, quindi anche un aspetto abbastanza ludico, in cui noi ci siamo ritrovati dall'altro lato (I11)</i>
2.9. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività in cui veniva chiesto di utilizzare una	Insegnante: <i>Poi abbiamo fatto un'attività dove prendevamo una cornice, avevamo in mano una cornice di cartone e dovevamo inquadrare un determinato scorcio del paesaggio che avevamo attorno, descriverlo e poi</i>

cornice di cartone attraverso la quale scegliere e inquadrare una parte di paesaggio per poi descriverla	<i>dargli un titolo, quindi fare una specie di fotografia senza la macchina fotografica (I14)</i>
2.10. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state realizzate figure geometriche con gli elementi naturali	Insegnante: <i>L'apprendimento della matematica, utilizzando soltanto il materiale che avevamo a disposizione e che in realtà non era nessuno se non quelli che abbiamo trovato in natura e abbiamo fatto lì una serie di elementi geometrici e non, legati quindi alla geometria (I11)</i>
2.11. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività con elementi naturali per lo sviluppo dei cinque sensi	Insegnante: <i>Abbiamo svolto delle attività tra noi docenti in piccolo gruppo, comunque sempre poi trasmissibili ai bambini, quindi da poter ripetere con i bambini, varie attività anche in coppia, per esempio, l'attività di andare bendati e dover toccare gli elementi naturali, quindi dover dire poi secondo noi che cosa abbiamo toccato, quindi utilizzare i cinque sensi, affidandosi anche alla fiducia che ognuno doveva avere nei confronti della persona (I20)</i>
2.12. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività legate alla descrizione elementi naturali per arricchimento del lessico	Insegnante: <i>Attività come per esempio quella della descrizione di fiori e di tutto quello che trovavamo di naturale nell'ambiente, in modo da incentivare appunto anche i bambini, ad arricchire il proprio lessico (I20)</i>
2.13. I partecipanti affermano che durante la formazione è stata svolta l'osservazione dell'ambiente nei pressi di un fiume e ideate attività ad esso legate	Insegnante: <i>Abbiamo fatto l'osservazione, l'analisi del fiume, abbiamo cercato la vita, la diversità, setacciando l'acqua del fiume con le lenti e osservando (I17)</i>
2.14. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte delle rappresentazioni grafiche con il gesso ed elementi naturali	Insegnante: <i>Abbiamo scritto con i gessi e abbiamo fatto con i gessi dei giochi, disegnati sul cemento, e poi abbiamo trovato delle erbe che non servono a nessuno e le abbiamo fatte diventare dei capolavori con il gesso, disegnandoci attorno (I6)</i>
2.15. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di realizzazione di disegni e di scrittura creativa in natura o a partire da elementi naturali	Insegnante: <i>Abbiamo fatto delle altre attività di scrittura creativa, a partire sempre dalla natura, dal disegno e poi scrittura creativa (I4)</i>
2.16. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività che mostrava ai docenti come riunirsi in gruppo e come fare il cerchio all'aperto	Insegnante: <i>Sono attività che riproponi ai bambini, l'attività di mettersi anche in cerchio, questo circle time per ottenere l'attenzione (I8)</i>
2.17. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte uscite sul territorio	Insegnante: <i>Poi abbiamo visitato [...] un museo con altre attività con questi materiali sparsi in cui appunto i materiali di scarto industriali di vario tipo possono essere utilizzati per creare, per fare apprendimento, in modo convenzionale (I17)</i>
2.18. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di raccolta ed utilizzo delle erbe	Insegnante: <i>Abbiamo pestato l'erba e l'abbiamo messa dentro a dei contenitori per vedere il colore, per colorare l'acqua (I6)</i>
2.19. I partecipanti affermano che durante la formazione sono stati svolti esperimenti all'aperto, come quelli relativi al concetto di galleggiamento	Insegnante: <i>Poi abbiamo fatto l'esperimento dell'arancia, del galleggiamento, anche quello è stato molto carino (I6)</i>
2.20. I partecipanti affermano che durante la formazione è stata svolta un'attività che prevedeva la creazione di un quadro con elementi naturali	Insegnante: <i>In un altro posto di raccolta di materiale per poi costruire insieme un cartellone o un, diciamo, un quadro tridimensionale (I4)</i>
2.21. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di	Insegnante: <i>In geometria siamo andati in giro qui, nei dintorni della scuola, a osservare gli edifici, le finestre e le porte e dire, per esempio, quali figure geometriche raffigurassero oppure a livello di contare,</i>

ricerca delle figure geometriche e di misurazione negli ambienti esterni	<i>contare i passi che facciamo per arrivare in un posto per le misure, le misure di grandezza (I21)</i>
2.22. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività legate al tema delle emozioni e della pace	Insegnante: <i>Praticamente credo che ci avesse preparato dei biglietti e poi ognuno doveva scegliere un colore diverso in base alle proprie emozioni, quindi dopo distinguere dove avevamo scritto la frase se era un colore di rabbia o un colore di serenità, poi li abbiamo messi insieme, ognuno aveva scritto una parola, da lì dopo abbiamo messo in comune tutto quello che avevamo scritto e ne è uscita una frase (I19)</i>
2.23. I partecipanti affermano che durante la formazione sono stati svolti testi e poesie a partire dall'osservazione dell'ambiente	Insegnante: <i>Ci ha fatto uscire e ci ha fatto scrivere una poesia rispetto alle cose che osservavamo, quindi appuntati le cose che osservi e da quelle scrivi un piccolo testo creativo (I16)</i>
2.24. I partecipanti affermano che durante la formazione è stata svolta una attività legata alla raccolta di oggetti naturali e con cui è stato creato un museo	Insegnante: <i>Siamo andati in uscita, abbiamo fatto una caccia al tesoro naturale, sempre noi insegnanti, trova l'oggetto che più ti rappresenta, prova a raccontare perché, poi abbiamo creato un museo invece di oggetti naturali trovati (I16)</i>
2.25. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività legate ai concetti di microscopico e macroscopico	Insegnante: <i>Poi abbiamo lavorato sul microscopio e macroscopico [...] mettiamo sotto la lente, vediamo che cosa si vede, il piccolo pezzettino, quindi osserviamo la porzione di metro, poi scendiamo sempre di più, cambiamo prospettiva e quindi tutti questi giochi di ruolo, di osservazione, che hanno portato poi a sperimentare sulla propria pelle quello che poi potresti fare con i bambini (I17)</i>
2.26. I partecipanti affermano che durante la formazione è stato svolto un intervento in occasione della festa di fine anno per spiegare ai genitori cosa sia l'OE	Insegnante: <i>Poi abbiamo avuto un intervento durante la festa della nostra scuola, noi abbiamo una festa, un momento importante a fine anno, in cui spesso raccontiamo ai genitori nella parte conclusiva dell'anno [...] Se non sbaglio l'anno scorso e anche due anni fa [...] in cui hanno spiegato ai genitori stessi l'importanza dell'esperienza, del plus dell'OE (I11)</i>
2.27. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività per apprendere a riconoscere gli alberi	Insegnante: <i>Ci hanno fatto una lezione, mi ricordo, conoscenza degli alberi. Quindi ci aveva mostrato le immagini degli alberi, dovevamo imparare a riconoscerli (I8)</i>
2.28. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività di drammatizzazione di una storia	Insegnante: <i>Ha fatto sperimentare a noi sia la costruzione di una storia in cerchio, quindi dove ognuno aggiungeva un elemento, e quello mi è piaciuto molto perché è un modo di creare storie molto attivo, molto divertente, da lì poi ce l'ha fatta drammatizzare, quindi ha detto: adesso bene la storia l'avete creata, la drammatizzate, vi accordate tra voi e provate a creare anche una piccola scenografia, quindi avevamo materiale di recupero, teli, cuscini, bastoni, ha fatto ricreare a noi la storia, poi da calare ovviamente sui bambini, ma per farti percepire che cosa si prova e anche l'imbarazzo di mettersi in gioco, la capacità di mettersi d'accordo (I16)</i>
2.29. I partecipanti affermano che durante la formazione sono state svolte attività che prevedevano di fotografare i paesaggi	Insegnante: <i>Poi abbiamo fatto una parte, invece, dove dovevamo andare in giro per le strade [...] e fotografare una parte che ci colpiva, poi da lì andare a scrivere su un foglio una storia che comprendesse tutte le foto che avevamo scattato, quello molto, molto, interessante come lavoro (I21)</i>

Tabella 9. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività pratiche svolte durante la formazione OE

Oltre alle attività teoriche e pratiche svolte durante il percorso di formazione, è stato chiesto ai docenti le ragioni per le quali hanno intrapreso la formazione OE. I partecipanti annoverano tra le ragioni: il fatto che l'OE sia una modalità che stimola gli alunni e le alunne e offre loro molti benefici; il desiderio di cambiare il proprio modo di insegnare e mettersi in gioco; la curiosità; il desiderio di

aumentare il contatto con l'ambiente e di far stare gli alunni meno tempo in luoghi chiusi; il piacere personale di stare all'aria aperta; la possibilità di avvalersi di un modo di insegnare più divertente e leggero per gli alunni e di una modalità grazie alla quale anche i docenti imparano cose nuove. Ulteriori ragioni citate dai partecipanti sono state: l'invito e il coinvolgimento di colleghe per intraprendere la formazione e l'apprezzamento della possibilità di entrare in un gruppo di confronto e sostegno reciproco; la possibilità di rendere gli alunni attivi e protagonisti del proprio processo di apprendimento; evitare di far chiudere la scuola; avere un inquadramento teorico, ovvero conoscere gli aspetti teorici legati all'OE; capire se questa modalità di insegnamento possa essere valida o meno, perché l'OE consente la conoscenza e il rispetto dell'ambiente; capire come mettere in pratica la teoria; non perdere l'occasione di svolgere tale formazione; perché l'ambiente esterno calma e crea un clima disteso; sfruttare ciò che offre il territorio; lavorare in team con gli altri insegnanti; in quanto l'OE è democratico e co-partecipato; far capire agli alunni che la scuola è ovunque; la convinzione che il sapere passa tra le mani; e, infine, spigare le motivazioni del perché l'OE permetta la libertà nell'insegnamento. Tra le ragioni maggiormente indicate dai docenti, vi sono quelle sia di carattere personale, come la possibilità di mettersi in gioco e la curiosità, sia motivazioni legate a benefici per gli alunni e al maggiore contatto con l'ambiente esterno. Anche al facilitatore sono stati chiesti i motivi per i quali ha deciso di svolgere questo ruolo nella Rete e, a tal proposito, egli dichiara:

L'idea era di lavorare con la formazione [...] per cui stavo cercando di avvicinarmi ad un modo diverso di fare educazione, di utilizzare i titoli che avevo e comunque alcune passioni personali, che non sentivo valorizzate in altre realtà [...] La cosa che mi ha interessato e ho trovato subito mia è stato il poter mantenere la relazione di aiuto e comunque il focus su un aspetto fortemente educativo, che comunque non ho mai desiderato abbandonare in toto [...] avevo degli studi variegati [...] e volevo che tutto stesse un po' insieme e nella Rete ho trovato, specialmente come facilitatore, la possibilità di far emergere un po' di competenze [...] che desideravo [...] tant'è che poi ho scelto anche di continuare nella formazione [...] In un qualche modo anzi è stato essere facilitatore che mi ha aiutato a capire come concretizzare un po' questa professione [...] ho accettato di buon grado la sfida del facilitatore [...] proprio perché mi permetteva di rimanere quello che ero in un contesto diverso, perché avevo la necessità di cambiare, quindi questo era uno dei motori del cambiamento, utilizzando delle competenze diverse in una maniera unificata [...] mi ha dato la possibilità di sperimentare diciamo come persona, conduttore, e anche di avere una dinamica con adulti, quindi è vero che ci sono le classi, bisogna avere le competenze didattiche e educative nei confronti dei bambini e adolescenti, dipende dagli ordini di grado coinvolti nei progetti, ma anche degli adulti che era la cosa che mi interessava (F1).

La macrocategoria “Motivi della formazione OE” racchiude, quindi, l'insieme delle ragioni che hanno portato i docenti a svolgere il percorso di formazione OE promosso dalla Rete ed in essa sono presenti un totale di 76 segmenti codificati, suddivisi in 22 microcategorie, descritte nel grafico e nella tabella seguenti.

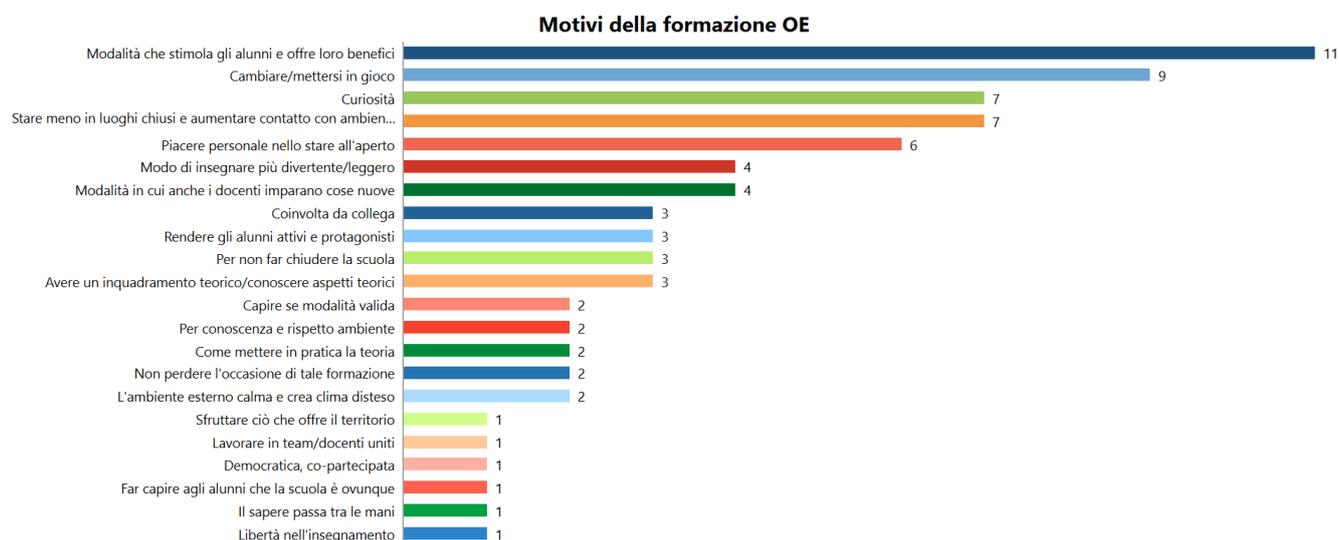


Figura 18. Grafico relativo ai motivi per i quali i docenti hanno intrapreso la formazione OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
3.1. Modalità che stimola gli alunni e offre loro benefici	11
3.2. Cambiare/mettersi in gioco	9
3.3. Curiosità	7
3.4. Stare meno in luoghi chiusi e aumentare contatto con ambiente	7
3.5. Piacere personale nello stare all'aperto	6
3.6. Modo di insegnare più divertente e leggero	4
3.7. Modalità in cui anche i docenti imparano cose nuove	4
3.8. Coinvolta da collega	3
3.9. Rendere gli alunni attivi e protagonisti	3
3.10. Per non far chiudere la scuola	3
3.11. Avere un inquadramento teorico/conoscere aspetti teorici	3
3.12. Capire se modalità valida	2
3.13. Per conoscenza e rispetto ambiente	2
3.14. Come mettere in pratica la teoria	2
3.15. Non perdere l'occasione di tale formazione	2
3.16. L'ambiente esterno calma e crea clima disteso	2
3.17. Sfruttare ciò che offre il territorio	1
3.18. Lavorare in team/docenti uniti	1
3.19. Modalità democratica, co-partecipata	1
3.20. Far capire agli alunni che scuola è ovunque	1
3.21. Il sapere passa tra le mani	1
3.22. Libertà nell'insegnamento	1
Totale	76

Tabella 10. Microcategorie e relative frequenze in merito ai motivi per i quali i docenti hanno intrapreso la formazione OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>3.1. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché tale approccio educativo è una modalità che stimola gli alunni e offre loro benefici, quali l'aumento della curiosità, del coinvolgimento e dell'interesse</p>	<p>Insegnante: <i>Perché ho visto che andando fuori i bambini ne traevano giovamento, vedevo che avevano anche più curiosità nelle cose, magari in classe no, cioè quella curiosità che viene fuori non c'è in classe (I15)</i></p>
<p>3.2. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per mettersi in gioco ed per il desiderio di cambiare il proprio modo di insegnare</p>	<p>Insegnante: <i>Perché io e la mia collega ci siamo ritrovate a capire che cosa volevamo un po' operare di diverso, per apportare un po' di novità nel nostro modo di insegnare ormai pluriennale (I10)</i></p>
<p>3.3. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per curiosità</p>	<p>Insegnante: <i>Sono una persona curiosa, era una cosa nuova che non conoscevo come era strutturata e quindi mi piace, mi interessa capire (I22)</i></p>
<p>3.4. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per fare in modo che gli alunni non rimangano per troppo tempo in luoghi chiusi, aumentando il loro contatto con l'ambiente esterno</p>	<p>Insegnante: <i>Un po' guarda il lockdown ce lo ha mostrato tante volte e poi soprattutto [...] i bambini di oggi trascorrono veramente tanto, forse troppo, tempo chiusi in casa, non hanno più modo di giocare in cortile, come poteva essere quando ero piccola io, e quindi di aggregarsi e di conoscere altri bambini, socializzare, fare amicizia (I7)</i></p>
<p>3.5. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per il proprio piacere personale nello stare all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Perché sono sempre stata attiva, sportiva, da sempre, da quando ero piccola e andavamo in vacanza in montagna con i miei genitori, poi [...] ho fatto corsi con diploma, corso di alpinismo, corso di arrampicata sportiva, corso di arrampicata, corso nelle valanghe per conoscere questi aspetti della natura che mi piacevano molto e pratico l'alpinismo, vado in montagna, faccio trekking, ho questo rapporto privilegiato con la natura, che non è solo montagna, ma ho anche il brevetto da sub, quindi non mi sono fatta mancare niente e ho appena finito il corso di [...] accompagnatore di montagna terapia (I17)</i></p>
<p>3.6. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché è un modo di insegnare più divertente e leggero</p>	<p>Insegnante: <i>Possiamo [...] svolgere forse la lezione in modo più leggero e non monotono e forse avere più attenzione da parte dei bambini, chissà [...] cioè almeno parlo per me, in prima persona, cioè essere spronata e non ad essere tecnica, quindi lasciare questa tecnica un po', essere un po' più pratica, gestirla un po' più leggera forse la lezione (I26)</i></p>
<p>3.7. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché è una modalità in cui anche i docenti imparano</p>	<p>Insegnante: <i>Lo faccio perché imparo delle cose nuove (I2)</i></p>
<p>3.8. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché coinvolta dalla collega</p>	<p>Insegnante: <i>La verità, sono stata coinvolta dalla mia collega (I12)</i></p>
<p>3.9. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per rendere gli alunni attivi e protagonisti del proprio processo di apprendimento</p>	<p>Insegnante: <i>La cosa che mi ha attirato molto è stato praticamente il provare a sperimentare con i bambini un tipo di apprendimento dove loro fossero i protagonisti e dove loro fossero attivi (I1)</i></p>

3.10. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per non far chiudere la scuola	Insegnante: <i>La scuola ha bisogno di trasformarsi, la scuola altrimenti arriva a morire, perché così com'è [...] cominciava a perdere utenza (I16)</i>
3.11. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per avere un inquadramento teorico, ovvero conoscere aspetti teorici di tale approccio educativo	Insegnante: <i>Quindi ero già abituata a fare alcune cose e mi interessava la parte più teorica, perché era quella che io conoscevo meno (I2)</i>
3.12. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per capire se si tratta di una modalità educativa valida	Insegnante: <i>Se non mi formo non capisco, non riesco a capire se è un tipo di attività valido o no, quindi devo capire per poi decidere se procedere, proseguire negli anni a venire (I22)</i>
3.13. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché permette la conoscenza e il rispetto dell'ambiente	Insegnante: <i>Credo come persona, come insegnante, come persona generale, credo che sia molto importante il rispetto del mondo che ci circonda, quindi in tutti i suoi vari aspetti, e quindi credo nel ruolo dell'educazione della scuola e quindi approcciarsi a conoscere il mondo, non solo attraverso i libri, ma attività esperienziali da fare sia in classe che all'aperto e proprio nel rispetto di quello che ci circonda, perché oggi i problemi ambientali attuali sappiamo benissimo quali sono (I5)</i>
3.14. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per comprendere come mettere in pratica la teoria	Insegnante: <i>Io l'avevo studiato in università, ma era più una cosa teorica e adesso volevo provare a metterla in pratica (I27)</i>
3.15. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per non perdere l'occasione di tale percorso formativo	Insegnante: <i>Perché comunque non si perde l'occasione, la scuola la faceva e non volevo perdere l'occasione (I6)</i>
3.16. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché l'uso di ambienti esterni crea un clima più disteso e con meno tensione tra gli alunni	Insegnante: <i>Allora non c'è la tensione che c'è in classe, quindi poi la tensione sfocia in litigi, in momenti di screezio, all'aperto queste cose non accadono, quindi i livelli di ansia, di rabbia sono bassissimi all'aperto (I4)</i>
3.17. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per sfruttare ciò che offre il territorio	Insegnante: <i>Possiamo sfruttare al meglio ciò che ci offre il territorio, quindi quello (I26)</i>
3.18. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per lavorare in team con le altre docenti	Insegnante: <i>Un po' il fatto che lavoro in un plesso dove, nel momento in cui siamo caratterizzati in questa maniera non aveva senso non aderire, perché poi insomma si lavora in team, rispetto alle altre scuole dove c'è una grande individualità del docente, nella scuola primaria è una cosa che non è possibile [...] Diciamo che era una questione anche legata al fatto che dovevamo essere tutti uniti (I11)</i>
3.19. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché è un approccio democratico e co-partecipato	Insegnante: <i>Il secondo motivo perché la vedo una metodologia molto democratica, cioè nel senso che non è qualcosa che viene calato dall'alto, a cui loro devono sottostare, ma è qualcosa a cui loro co-partecipano e quindi è una cosa che mi è piaciuta molto (I1)</i>
3.20. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per far capire agli alunni che la scuola è ovunque	Insegnante: <i>Anche un po' per i bambini, perché i bambini, stando sempre al chiuso, tendono a inquadrare il lavoro della scuola solo in quell'ambito lì, senza pensare che la scuola si possa fare anche al di fuori delle quattro mura [...] è giusto che loro comprendano che si può fare anche quel tipo di lavoro al di fuori (I21)</i>
3.21. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE per la	Insegnante: <i>Allora, un po' perché io sono sempre stata del parere che il sapere deve passare tra le mani, non può essere solo trasmesso,</i>

convinzione che il sapere passa tra le mani	<i>quindi i bambini usando tutti e cinque i sensi, e non li possono usare certamente chiusi in una classe, secondo me apprendono meglio e apprendono con più facilità, con più interesse e non dimenticano (I25)</i>
3.22. I partecipanti affermano di aver intrapreso la formazione OE perché consente una libertà nell'insegnamento	Insegnante: <i>A me rende libera, nella mia didattica e nel mio metodo, mi sento veramente libera di poter insegnare in un certo modo (I25)</i>

Tabella 11. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai motivi per i quali i docenti hanno intrapreso la formazione OE

I docenti e il facilitatore hanno dichiarato come la formazione OE possa contribuire significativamente alla crescita professionale degli insegnanti, offrendo strumenti pratici e mirati, oltre che preziosi spunti metodologici, in modo tale che i docenti sappiano come mettere in pratica e trasporre le indicazioni teoriche sull'OE. Questa formazione stimola anche la creatività didattica, permettendo ai docenti di mettersi in gioco e di trasformare il proprio approccio all'insegnamento. Le docenti hanno anche sottolineato che la formazione OE: consente di creare un insegnamento non ripetitivo e monotono, ma stimolante, entusiasmante ed emozionante per il docente; favorisce un tipo di insegnamento e di apprendimento leggero e giocoso; è una modalità che consente di non perdere gli studenti, mantenendo la loro attenzione e il loro coinvolgimento; permette al docente di essere più sicura e tranquilla durante lo svolgimento dell'OE; permette ai docenti di avere un supporto che conferisce valenza scientifica a quanto svolto all'aperto, di lavorare in collaborazione con i colleghi e di conoscere se stessi e superare propri limiti. Infine, i docenti affermano che la formazione OE ha permesso loro: di capire che l'importanza risiede nel percorso, non nella meta; di creare un filo conduttore tra le attività; di riscoprire la dimensione vera dell'essere umano, la sua dimensione più naturale; di realizzare una continuità tra il dentro e il fuori ed, infine, di comprendere l'importanza di sfruttare ogni occasione per l'apprendimento. Il facilitatore, invece, sottolinea come la formazione sull'OE favorisca un clima di fiducia e speranza verso un cambiamento positivo, contribuendo ad accrescere la motivazione degli insegnanti. La maggior parte dei docenti afferma che la formazione sull'OE ha avuto un impatto significativo sulla propria crescita professionale, offrendo strumenti pratici e una nuova prospettiva nell'insegnamento. Questo percorso, infatti, ha stimolato una maggiore creatività e incoraggiato i docenti a mettersi in gioco, rinnovando il proprio approccio educativo. Questo aspetto si collega strettamente a quanto evidenziato riguardo alle attività pratiche all'aperto svolte durante il percorso formativo, le quali sono state considerate di grande rilevanza dai docenti. Questi ultimi, infatti, hanno sottolineato come tali attività abbiano permesso loro di sperimentare in prima persona il significato dell'OE. La macrocategoria "Formazione per la crescita professionale dei docenti" raggruppa tutte le motivazioni espresse dai docenti e dal facilitatore su come la formazione OE possa incidere positivamente sulla crescita professionale degli insegnanti. In questa macrocategoria sono stati codificati 55 segmenti, organizzati in 15 microcategorie che verranno definite e descritte nel grafico e nelle tabelle successive.



Figura 19. Grafico relativo ai motivi per i quali i docenti pensano che la formazione OE abbia contribuito alla propria crescita professionale

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
4.1. Strumenti pratici e metodologici/come mettere in pratica	8
4.2. Creatività nell'insegnamento/mettersi in gioco/cambiare	8
4.3. Insegnamento non ripetitivo e monotono	7
4.4. Apprendimento leggero, giocoso, imparare a togliere	6
4.5. Modalità per non perdere i bambini/mantenere attenzione, motivazione e coinvolgimento	6
4.6. Sicura e tranquilla	4
4.7. Supporto per valenza scientifica	3
4.8. Lavorare con colleghi	3
4.9. Conoscere se stessi e superare propri limiti	3
4.10. Importanza percorso, non meta	2
4.11. Dare fiducia/speranza di un cambiamento/motivazione	1
4.12. Filo conduttore tra attività	1
4.13. Riscoprire la dimensione vera dell'essere umano/naturale	1
4.14. Continuità tra dentro e fuori	1
4.15. Sfruttare ogni occasione per l'apprendimento	1
Totale	55

Tabella 12. Microcategorie e relative frequenze in merito ai motivi per i quali i docenti pensano che la formazione OE abbia contribuito alla propria crescita professionale

Definizione microcategorie emerse	Esempi
4.1 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha fornito strumenti pratici e metodologici per svolgere le attività didattiche	Insegnante: Allora, grazie a questi corsi, ho approfondito a un livello più pratico e meno teorico l'approccio dell'Outdoor School che avevo incontrato durante gli studi universitari, quindi osservare le pratiche delle colleghe mi è da stimolo per il futuro, quando avrò modo di sperimentarmi con una mia classe (I27)

<p>all'aperto, permettendo ai docenti di apprendere come mettere in pratica la teoria</p>	
<p>4.2 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso loro di mettersi in gioco, di cambiare il proprio modo di insegnare, permettendo maggiore creatività nell'insegnamento</p>	<p>Insegnante: <i>Mi costringe a mettermi in gioco e a scardinarli, è una cosa che fa paura, perché si ha l'impressione di perdere praticamente un po' il controllo della situazione e poi soprattutto non si hanno i punti cardinali. Cioè qui uno non è che si può preparare, cioè non va allo sbaraglio, però non è che uno può prepararsi un percorso e dire: adesso è così, poi c'è questo step, poi c'è quest'altro, perché i bambini partono da lì, ma sono anche imprevedibili e dopo bisogna [...] saper cogliere anche dove ti vogliono portare perché è motivante anche per loro ed è forse il percorso che li motiva di più ed è anche quello più giusto poi da seguire e da monitorare, però non è facile, ma è molto bello (I1)</i></p>
<p>4.3 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso loro di adottare una modalità di insegnamento non ripetitivo e monotono, ma stimolante ed entusiasmante per le stesse docenti</p>	<p>Insegnante: <i>Un po' perché gli argomenti trattati mi piacevano, mi stimolavano, mi arricchivano, ma soprattutto mi entusiasmavano e noi insegnanti abbiamo bisogno di entusiasmarci perché altrimenti non riesci ad entusiasmare i bambini se non sei entusiasta tu (I7)</i></p>
<p>4.4 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa permette alle docenti di svolgere la propria attività didattica in modo leggero, giocoso, divertente, imparando a "togliere" ciò che non occorre</p>	<p>Insegnante: <i>Allora ha contribuito secondo me nel rendere meno pesante [...] pesante non è proprio il termine giusto, quello che uno fa anche per i bambini, perché appunto, come dicevo prima, la stessa cosa in base a come la poni, cambia, e quindi poter alleggerire e interessare di più i bambini e catturarli di più, poi devo dire che io mi diverto molto con loro a fare queste cose, quindi mi ha aiutato a divertirmi di più (I23)</i></p>
<p>4.5 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa è una modalità che permette alle docenti di non "perdere" gli alunni, ma di favorire la loro attenzione, il loro coinvolgimento, la loro motivazione e di mettere in atto le proprie competenze</p>	<p>Insegnante: <i>Beh, in alcuni bambini, magari rendere palesi delle abilità che hanno già, perché potrebbero averle già [...] chi ha linguaggi diversi o ha delle difficoltà specifiche, ad esempio, potrebbe mostrare qualcosa in più. Io ho visto bambini un po' fragili dal punto di vista logico-cognitivo avere una capacità di attenzione in ambiente altissima, quindi è uno dei motivi per cui insisto, perché così non li perdo, perché qualcuno altrimenti nel percorso lo perderei, visto che è più fragile (I18)</i></p>
<p>4.6 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso loro di sentirsi più sicure e tranquille durante l'attività didattica all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Qualsiasi formazione, ti dà degli strumenti ad hoc per poter farlo e mi sentivo anche più sicura nelle mie pratiche [...] avendo una formazione specifica, mi sentivo più tranquilla [...] cioè ha contribuito molto alla mia formazione perché mi sento più sicura in quello che faccio, so che magari determinate pratiche, buone pratiche, sono effettivamente efficaci e positive sui bambini (I15)</i></p>
<p>4.7 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di ottenere un supporto che conferisce valenza scientifica dell'approccio OE</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente il confermare quello che stavo facendo e che facevo io, sperimentando, che usciva dal programma e dalla classe, ma che in effetti nelle indicazioni nazionali c'è tutta questa attenzione alla sperimentazione, all'osservazione eccetera, eccetera, ma che poi si traduce in pratica nel solito programma coi soliti obiettivi che devi fare a fine anno. Io facevo sempre la diversa, il bastian contrario, però in questo modo ha legittimato questo mio fare e quindi ha preso più forza anche nel giustificarlo e nel valorizzarlo di fronte ai genitori e</i></p>

	<i>di fronte alle colleghe, di fronte a tutto il corpo docenti, per cui dici questo non è uno sfizio, ma è una modalità che è necessaria (I17)</i>
4.8 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa offre la possibilità di lavorare con i colleghi e le colleghe	Insegnante: <i>Io ho l'opportunità di conoscerle di più, di interagire di più, di lavorare più con loro, perché per realizzare qualcosa mi confronto, quindi anche per il fatto dell'interdisciplinarietà che spinge alla maggiore relazione e viceversa, c'è un circolo un po' virtuoso e poi [...] perché noi ci troviamo per fare questa formazione [...] i formatori ci mettono in gruppo, ci fanno fare delle cose insieme, molto bello, anche perché vediamo i nostri limiti e si sciolgono delle tensioni, ci conosciamo meglio (I9)</i>
4.9 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di conoscere se stessi e superare i propri limiti	Insegnante: <i>Ho deciso di provarlo in prima persona ed effettivamente devo dire che è stato un percorso bellissimo che mi ha aiutato molto anche ad imparare delle cose di me stessa, superare anche qualche insicurezza e quindi immagino che la stessa cosa avvenga con gli alunni (I20)</i>
4.10 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di capire che l'importante è il percorso e non la meta	Insegnante: <i>Mi ha aiutato a capire che più che la conoscenza di cose, quello che la primaria deve dare ai bambini è il processo, il processo, cioè il come pensare, il come arrivare alla conoscenza e mi ha fatto riflettere, nel senso che quando fai l'attività fuori non dai mai proprio già la soluzione ai bambini, non dovrete darle neanche in classe, però voglio dire è un sapere un po' più costruito, autocostruito da parte dei bambini, dove veramente ti devi soffermare su quello che è il processo dell'apprendimento e non soltanto nel riempire i bambini di nozioni [...] forse è più importante come ci arriva a quella conoscenza (I13)</i>
4.11 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa sostiene, motiva e dà fiducia ai docenti	Facilitatore: <i>La rete rappresenta la possibilità in Italia di un cambiamento, questa è la prima cosa che bisogna dare [...] quindi creare consapevolezza, fiducia, speranza, rete proprio perché se poi si lavora da soli e non ci si siete collegati [...] dopo le persone possono demotivarsi e non vedere il frutto o in qualche modo la missione che la rete propone, ma che secondo me è data dalle ricerche in ambito educativo e didattico, questa è la prima funzione e poi sì, è in grado di fornire gli strumenti tecnici molto avanti, ma soprattutto di elaborare le possibilità che già sono in seno alla scuola, molto spesso non vengono viste o valorizzate per varie motivazioni, quindi la parte più di motivazione e sostegno (F1)</i>
4.12 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di creare un filo conduttore tra le attività e tra le discipline	Insegnante: <i>Io, sì, andavo fuori, ma quello che mi mancava spesso era un po' un filo conduttore, magari io facevo più attività slegate tra di loro. La formazione mi ha aiutato a trovare un filo conduttore in tutte le attività, legando molte più discipline, quindi non solo attività di matematica o solo attività di arte, ma legandole e poi [...] in classe si continua quello che abbiamo iniziato fuori. Quindi la formazione mi ha aiutato a dare un senso a quelle che erano magari singole attività che io facevo (I4)</i>
4.13 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di scoprire la dimensione vera dell'essere umano, riconoscere cosa siamo	Insegnante: <i>Penso che contribuisca veramente a ridare una dimensione più vera di quello che è l'essere umano. Una delle nostre formatrici [...] riusciva a dare al bambino una dimensione diversa rispetto allo stare in classe e comunque tutto questo credo che regali proprio un'idea, un approfondimento di quello che è la dimensione umana, cioè un riconoscere cosa siamo veramente rispetto a quello che invece è la cattedra, il banco e altri strumenti un pochino più diversi (I7)</i>
4.14 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria	Insegnante: <i>Ci ha permesso [...] uno sguardo, questo è un punto che ho scoperto come novità, che però mi appartiene molto, che l'interno</i>

crescita professionale poiché essa ha permesso di comprendere l'importanza della continuità tra dentro e fuori	<i>e l'esterno non sono separabili, che non usi l'interno per star seduti e l'esterno per uscire e per sfogarti, ma sei a scuola sempre e questo, a livello formativo, se è un abito che pian piano provi a mettere su di te, lo applichi un po' più facilmente anche nella vita coi bambini, non premiarli col fuori, ma considerarlo un luogo dove si impara (I18)</i>
4.15 I partecipanti affermano che la formazione OE ha inciso sulla propria crescita professionale poiché essa ha permesso di comprendere l'importanza di sfruttare ogni occasione per l'apprendimento	Insegnante: <i>Tante sono state le cose che abbiamo fatto, però la cosa che le accomuna tutte non è soltanto l'essere all'aperto, ma è cercare di sfruttare ogni occasione per l'apprendimento. Per cui da cosa nasce cosa, da domanda nasce esperienza (I6)</i>

Tabella 13. Microcategorie e relativi esempi per i quali i docenti pensano che la formazione OE abbia contribuito alla propria crescita professionale

2.4 Le esperienze pregresse di didattica all'aperto svolte dai partecipanti

La maggior parte dei docenti riferisce di non aver avuto esperienze precedenti di OE prima di quel momento. Tuttavia, alcune insegnanti ricordano di aver svolto in passato attività didattiche all'aperto, che includono: la creazione di orti o attività legate al piantare; l'osservazione o il portare in aula elementi naturali, quali piante e animali; attività legate allo svolgimento di esperimenti e misurazioni; passeggiate e attività lungo il fiume; il riciclo o il riutilizzo dei rifiuti; le gite e i campi estivi all'aperto; giochi linguistici e matematici all'aperto; la produzione di sali profumati; attività di orientamento; l'andare in una fattoria didattica; la costruzione di tende o di capanne; passeggiate e attività nel bosco ed, infine, passeggiate e attività in montagna.

Occorre osservare come la maggior parte dei docenti riporti di non aver avuto precedenti esperienze di OE in ambito scolastico. Coloro che invece hanno condotto qualche attività di questo tipo ricordano principalmente la creazione di orti scolastici o progetti legati alla piantumazione. Alcune attività didattiche si collegano o si avvicinano a quelle sperimentate dai docenti durante la formazione OE. Tuttavia, gli insegnanti affermano come tali esperienze siano state perlopiù sporadiche e svolte occasionalmente, in modo meno sistematico e con minore consapevolezza metodologica rispetto a quelle compiute durante o dopo avere beneficiato della formazione OE.

La macrocategoria "Esperienze pregresse OE dei docenti" racchiude l'insieme delle esperienze di didattica all'aperto che i docenti hanno dichiarato di aver svolto prima di lavorare in una scuola della Rete e di intraprendere il percorso di formazione OE. In essa sono presenti un totale di 43 segmenti codificati, suddivisi in 14 microcategorie e descritte nel grafico e nelle tabelle seguenti.

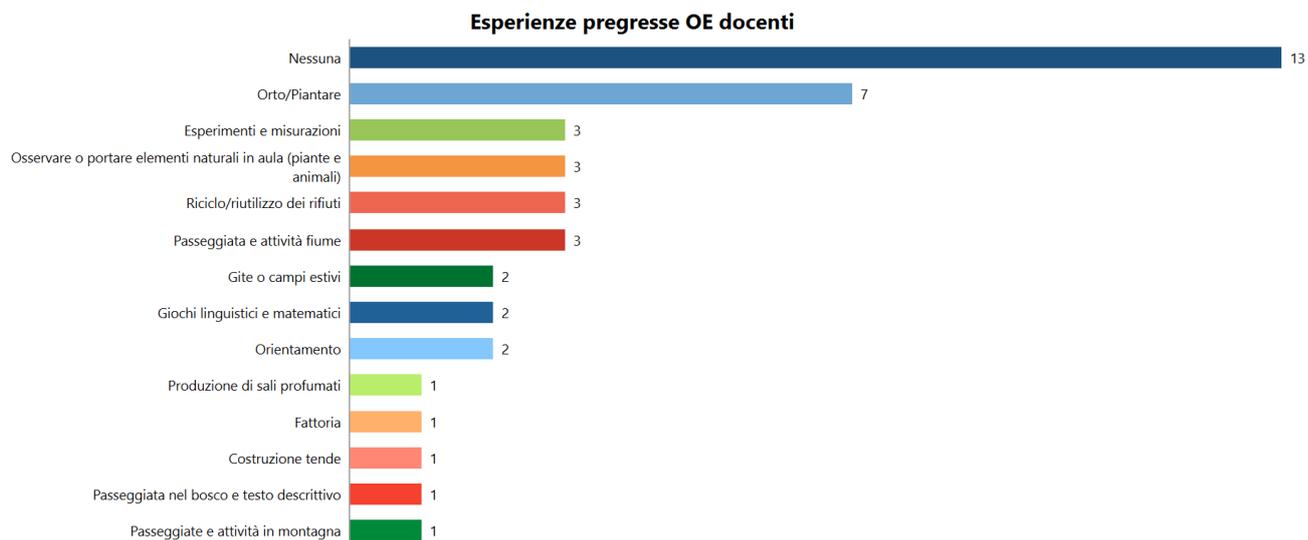


Figura 20. Grafico relativo alle esperienze pregresse di OE dei docenti

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Nessuna	13
1.2. Orto/Piantare	7
1.3. Esperimenti e misurazioni	3
1.4. Osservare o portare elementi naturali in aula (piante e animali)	3
1.5. Riciclo/riutilizzo dei rifiuti	3
1.6. Passeggiata e attività fiume	3
1.7. Gite e campi estivi	2
1.8. Giochi linguistici e matematici	2
1.9. Orientamento	2
1.10. Produzione di sali profumati	1
1.11. Fattoria	1
1.12. Costruzione tende o capanne	1
1.13. Passeggiata nel bosco e testo descrittivo	1
1.14. Passeggiate e attività in montagna	1
Totale	43

Tabella 14. Microcategorie e relative frequenze in merito alle esperienze pregresse di OE dei docenti

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano di non aver svolto precedenti esperienze di OE a scuola	Insegnante: <i>No, io non ne ho mai avuta [...] quindi è la primissima volta proprio che ho esperienza di educazione all'aperto (I1)</i>
1.2. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate alla creazione di orti scolastici o al piantare	Insegnante: <i>Per esempio in altre scuole nelle quali ho lavorato c'erano sempre giardini magnifici usati poco e quindi magari ad un certo punto mi era venuta l'idea di creare degli orti [...] una pratica di inclusione, quindi lavorando, organizzando i momenti con altri compagni ci si prendeva cura dell'orto [...] questa</i>

	<i>organizzazione portava proprio al lavoro di gruppo rivolto al prendersi cura degli elementi che andavamo a coltivare (I7)</i>
1.3. I partecipanti affermano di aver svolto attività matematiche e scientifiche legate alla realizzazione di esperimenti e misurazioni	Insegnante: <i>Facevamo delle uscite, quasi settimanali, per qualsiasi motivo, dobbiamo fare la circonferenza del cerchio, andiamo, andavamo a misurare la fontana del parco e poi dovevano risolvere la questione, era un continuo uscire e tornare, uscire e tornare, tenendo presente che erano orari solo il mattino, quattro ore, per sei giorni alla settimana [...] poi un sacco di esperimenti anche matematici (I18)</i>
1.4. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate all'osservazione di alcuni elementi naturali (piante e animali)	Insegnante: <i>Erano molto spontanee, andavamo, trovavamo, non so, un fiore e da lì si partiva con una lezione di scienze o trovavamo un animaletto si partiva, parlavamo dell'animaletto, poi magari se ne parlava dal punto di vista scientifico, poi si faceva qualcosa di italiano, scrivevano delle frasi, però era tutto molto spontaneo, non è come adesso che è diventato proprio un modo di fare scuola (I15)</i>
1.5. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate al tema del riciclo e del riutilizzo dei rifiuti	Insegnante: <i>Una classe che aveva realizzato una buca dove formavano il compost, quindi dopo il pasto mi ricordo questi bambini che andavano a gettare nella buca il cibo che era rimasto, perciò svolgere diverse attività, ma senza paura, ecco la cosa che mi è sempre piaciuta (I19)</i>
1.6. I partecipanti affermano di aver svolto passeggiate ed attività presso un fiume	Insegnante: <i>Esperienze nelle quali appunto utilizzavi il fiume vicino, andavi giù al fiume, perché mi ricordavo che la maestra ci portava giù al fiume e facevamo geografia, facevamo scienze, guardavamo l'acqua per capire dove poteva essere la fonte, quindi l'utilizzo sempre in qualche modo così dell'ambiente (I23)</i>
1.7. I partecipanti affermano di aver svolto gite o campi estivi	Insegnante: <i>Allora i bambini durante l'estate sono stati con me, in un impianto sportivo, dalla mattina alle nove fino alla sera alle sei, e era un campo scuola quindi significa che i bambini venivano alla mattina, facevano delle attività, delle cose e poi facevano scuola (I25)</i>
1.8. I partecipanti affermano di aver svolto giochi linguistici e matematici	Insegnante: <i>Ad esempio la caccia alle parole [...] non è che non si facesse o la caccia ai numeri (I2)</i>
1.9. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate al tema dell'orientamento	Insegnante: <i>I quattro punti cardinali, il fatto che a mezzogiorno il sole fosse [...] sono anche andata io a fare la meridiana in giardino in diversi orari per far vedere l'ombra che veniva proiettata direttamente eccetera, eccetera, però, ripeto, esperienze così, dovuta appunto all'iniziativa personale, senza una formazione specifica dietro, della serie che le insegnanti si arrovellano, cercando soluzioni a problemi [...] quando i bambini mi guardavano così [...] con lo sguardo perso [...] cerchiamo di capirlo meglio (I19)</i>
1.10. I partecipanti affermano di aver svolto attività di produzione di sali profumati	Insegnante: <i>Quindi avevamo l'orto per cui dopo producevamo anche, i sali profumati (I19)</i>
1.11. I partecipanti affermano di aver svolto attività recandosi in un fattoria	Insegnante: <i>Però io ricordo con piacere l'andare a visitare la fattoria (I18)</i>
1.12. I partecipanti affermano di aver svolto la costruzione di tende o capanne	Insegnante: <i>Mi ricordo che abbiamo costruito una volta un campo con le tende, quindi anche per quello ci vuole tantissima capacità di organizzazione (I17)</i>
1.13. I partecipanti affermano di aver svolto passeggiate nel bosco seguite dalla produzione di un testo descrittivo	Insegnante: <i>Leggere un testo riconoscere se è descrittivo o meno, ma avendone proprio esperienza, quindi mi ricordo una passeggiata che abbiamo fatto in quel bosco in autunno e quindi abbiamo osservato con tutti i sensi, i rumori, gli odori, gli scricchiolii, le varie cose, abbiamo riportato in classe quello che</i>

	<i>abbiamo trovato e da lì poi è nato il testo descrittivo, cioè avevo fatto attività in outdoor senza saperlo (I5)</i>
1.14. I partecipanti affermano di aver svolto passeggiate ed attività in montagna	Insegnante: <i>Per esempio, noi abbiamo visto una splendida montagna e io li ho portati anche per i sentieri [...] nel momento della primavera, per esempio, abbiamo visto tutte le specie di fiori oppure l'autunno, andavamo in cerca di tutti i colori dell'autunno e, per esempio, abbiamo studiato un formicaio (I25)</i>

Tabella 15. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle esperienze pregresse di OE dei docenti

Allo stesso modo, una parte dei genitori intervistati dichiara che i propri figli non abbiano avuto esperienze pregresse di OE prima di quel momento, mentre la restante parte non ricorda quali attività di OE siano state svolte in passato dai propri figli. Alcuni di loro, invece, indicano con precisione alcune attività didattiche all'aperto pregresse svolte dai propri figli, come: la creazione di orti o attività legate al piantare; passeggiate e attività nel quartiere o nel paese (apprendendo anche informazioni in merito all'educazione stradale); giochi con l'uso di elementi naturali all'aperto; attività multisensoriali e di esplorazione nel giardino della scuola; letture all'aperto; passeggiate e attività al parco; svolgere campeggi o trascorrere una notte a scuola; gite scolastiche; attività legate alla vendemmia; andare in una fattoria didattica; attività didattiche, come il contare, con gli elementi naturali; attività motorie ed attività di equilibrio con percorsi con tronchi e corde; passeggiate e attività al mercato; allevare le farfalle; balli all'aperto; passeggiate e attività nel bosco; passeggiate e attività al mare.

È importante notare come, secondo quanto riportato dai genitori, una parte degli alunni non abbia mai avuto esperienze pregresse di didattica all'aperto. Questo evidenzia ulteriormente come la formazione OE abbia rappresentato un incentivo significativo per l'implementazione di attività all'aperto, permettendo ai docenti di sperimentare e mettersi in gioco attraverso questo approccio educativo.

La macrocategoria "Esperienze OE pregresse degli alunni" comprende tutte le attività di didattica all'aperto che gli studenti hanno realizzato prima dell'attuazione del percorso OE della Rete, come segnalato dai loro genitori. In questa categoria sono inclusi un totale di 100 segmenti codificati, suddivisi in 19 microcategorie, rappresentate e descritte nel grafico e nelle tabelle sottostanti per garantire una maggiore chiarezza.

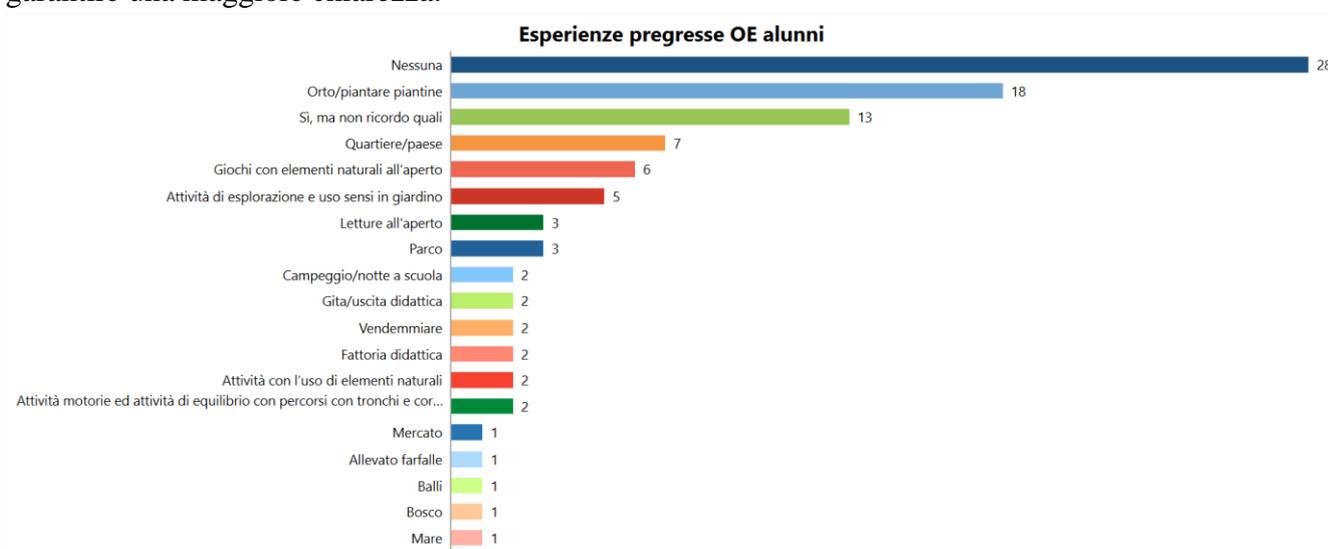


Figura 21. Grafico relativo alle esperienze pregresse di OE degli alunni e delle alunne

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1. Nessuna	28
2.2. Orto/piantare	18
2.3. Sì, ma non ricordo quali	13
2.4. Quartiere/paese	7
2.5. Giochi con elementi naturali all'aperto	6
2.6. Attività di esplorazione e uso sensi in giardino	5
2.7. Letture all'aperto	3
2.8. Parco	3
2.9. Campeggio/notte a scuola	2
2.10. Gita/uscita didattica	2
2.11. Fattoria didattica	2
2.12. Vendemmiare	2
2.13. Attività con l'uso di elementi naturali	2
2.17. Attività motorie e di equilibrio tramite percorsi con tronchi e corde	2
2.14. Mercato	1
2.15. Allevato farfalle	1
2.16. Balli	1
2.18. Bosco	1
2.19. Mare	1
Totale	100

Tabella 16. Microcategorie e relative frequenze in merito alle esperienze pregresse di OE degli alunni e delle alunne

Definizione microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a non ha mai svolto esperienze di OE precedenti a quelle organizzate in collaborazione con la Rete	Genitore: <i>No, prima di adesso no (G38)</i>
2.2. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto attività di OE precedenti legate alla realizzazione di orti scolastici o al piantare	Genitore: <i>Sì, alla materna anche lo facevano molto, li portano spesso in un orto che loro hanno e gli insegnano come lavorare con la terra, con le piante, queste cose qua [...] adesso stanno elaborando molto di più (G59)</i>
2.3. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto attività di OE percenti, ma di non ricordare quali fossero	Genitore: <i>Quando era la materna, sì, ma non mi ricordo (G22)</i>
2.4. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, passeggiate e attività nel quartiere o nel paese, apprendendo anche temi legati all'educazione stradale	Genitore: <i>Nella scuola dell'infanzia utilizzavano il giardino come se fosse la scuola, nel senso non c'era la distinzione tra dentro e fuori, a parte l'abbigliamento ovviamente, quindi principalmente questo, poi hanno fatto diverse iniziative nel quartiere, nel senso che andava a sensibilizzare i commercianti, per esempio mi ricordo [...] un'iniziativa sul risparmio energetico (G4)</i>

<p>2.5. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, giochi con elementi naturali all'aperto</p>	<p>Genitore: <i>Nella scuola materna [...] giocavano con le cose che trovavano in giro, i rametti, i sassi e sentivano gli odori, i rumori (G40)</i></p>
<p>2.6. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle di esplorazione e di uso dei sensi in giardino</p>	<p>Genitore: <i>Molto sulla sensorialità ovviamente su quello che offriva il giardino della scuola [...] in base alla stagionalità, hanno poi visto ovviamente quello che la natura offre, anche a livello sensoriale (G33)</i></p>
<p>2.7. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle di lettura all'aperto</p>	<p>Genitore: <i>All'infanzia [...] avevano l'agorà all'esterno, dove si sedevano a fare le merende piuttosto che la lettura di un libro (G25)</i></p>
<p>2.8. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, passeggiate nel parco ed attività ad esse legate</p>	<p>Genitore: <i>Sì, sì, nel ciclo della materna [...] erano vicini a un grande parco e venivano portati spesso con anche i giubbottini, gli stivaletti, vabbè erano una fascia piccola (G40)</i></p>
<p>2.9. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle legate al campeggio</p>	<p>Genitore: <i>Hanno fatto la notte a scuola, hanno dormito là, proprio alla materna, quindi fanno tante attività anche alla materna, avendo un giardino grandissimo è sfruttato tanto (G69)</i></p>
<p>2.10. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, le gite scolastiche</p>	<p>Genitore: <i>Hanno fatto anche varie uscite, hanno fatto la gita (G69)</i></p>
<p>2.11. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a, come attività di OE precedenti, si è recato con la scuola ad una fattoria didattica</p>	<p>Genitore: <i>L'ultimo anno alla fattoria e ovviamente imparare tutto quello che può offrire una fattoria didattica (G33)</i></p>
<p>2.12. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle legate alla vendemmia</p>	<p>Genitore: <i>Di raccogliere l'uva, di pigiare l'uva (G21)</i></p>
<p>2.13. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle legate all'uso di elementi naturali</p>	<p>Genitore: <i>Raccogliere le foglie per poi fare delle attività creative e rappresentare magari degli animali e rappresentare anche quello che volevano con materiali naturali raccolti da loro (G60)</i></p>
<p>2.14. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle motorie e di equilibrio grazie a percorsi con i tronchi e con le corde</p>	<p>Genitore: <i>Poi avevamo costruito noi genitori dei percorsi coi tronchi [...] avevamo portato a scuola dei tronchi sui quali potevano fare assi di equilibrio così grandi, corde in mezzo agli alberi. Sì, era stata un'attività che la scuola aveva richiesto ai genitori e noi avevamo aiutato a costruire questi giochi, attrezzature per la scuola (G48)</i></p>
<p>2.15. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, passeggiate nel mercato ed attività ad esse legate</p>	<p>Genitore: <i>Sì, nella scuola dell'infanzia fondamentalmente utilizzavano tantissimo il giardino della scuola, molto spesso facevano anche delle uscite al parco della scuola, ai parchi comunali, ma anche la semplice passeggiata nella piazza per vedere l'ambiente che c'è intorno a noi, la differenza dell'ambiente parco rispetto all'ambiente piazza dove c'è il mercato (G24)</i></p>
<p>2.16. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come</p>	<p>Genitore: <i>Sì [...] allevato farfalle, donato questi box per far vedere ai bambini come nascono le farfalle (G41)</i></p>

attività di OE precedenti, quelle legate all'allevamento di farfalle	
2.17. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, quelle legate a balli di gruppo	Genitore: <i>Si, allora [...] facevano fare ginnastica, per esempio, all'aperto, gli facevano fare i balletti all'aperto (G44)</i>
2.18. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a ha svolto, come attività di OE precedenti, passeggiate al bosco ed attività ad esse legate	Genitore: <i>Era pieno inverno e hanno fatto un'uscita al bosco di sera fra l'altro, avevano chiesto l'autorizzazione noi genitori di poterli portare con il buio, quindi hanno usato le torce, forse una delle esperienze che ricordo più belle perché, anche se il bimbo era molto piccolo, l'aveva riportata a casa come un'esperienza straordinaria, uscire con tutti i bimbi al buio con le torce nel bosco è stato pazzesco (G2)</i>
2.19. I partecipanti affermano che il/la propria figlio/a, come attività di OE precedenti, si è recato/a con la scuola al mare, dove ha svolto attività didattiche	Genitore: <i>Hanno fatto l'uscita finale scolastica, un anno, mi sembra, abbiano deciso di andare proprio al mare (G70)</i>

Tabella 17. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle esperienze pregresse di OE degli alunni e delle alunne

2.5 Le attività scolastiche all'aperto

Oltre alle esperienze di didattica all'aperto pregresse, sono state indagate anche le attività di outdoor svolte dai docenti o che essi intendono svolgere con le proprie classi. Pertanto, la macrocategoria "Attività OE svolte dai docenti" racchiude l'insieme delle attività di didattica all'aperto svolte dalle docenti con le proprie classi e in essa sono presenti un totale di 674 segmenti codificati, suddivisi in 8 microcategorie totali, descritte e analizzate nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

Alcuni genitori e un alunno affermano di non ricordare con precisione le attività didattiche all'aperto svolte. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti ne ricorda diverse, che sono state quindi riassunte e organizzate in sei microcategorie in base ai contenuti didattici. Queste categorie sono: attività legate all'educazione scientifica e tecnologica; attività focalizzate sulla scoperta scientifica, sul riconoscere i diversi materiali e sull'uso della tecnologia per osservare, classificare e sperimentare fenomeni e oggetti naturali. Tra le attività ricordate spiccano:

- Attività sensoriali, che prevedono l'uso di oggetti naturali, le uscite in ambienti naturali e varie forme di esplorazione ad esse legate, attività con esperti di insetti, la catalogazione di piante e di alberi, il riconoscimento di diversi materiali, la costruzione di una meridiana e i giochi educativi sui temi degli esseri viventi e non viventi, nonché sui nomi artificiali e naturali.
- Attività che riguardano la cura dell'ambiente naturale, tra le quali vengono annoverate giochi sulla raccolta differenziata, creazione di orti, cura di piante, pulizia degli spazi esterni, costruzione di spazi esterni, raccolta delle olive, liberazione o allevamento di piccoli animali.
- Attività legate all'educazione civica, sociale e culturale, che incoraggiano la consapevolezza civica, la partecipazione alla vita comunitaria e l'educazione al vivere insieme, come ad esempio attività sul tema della pace, *flesh mob*, festività all'aperto, uscite didattiche sul territorio (meso, cinema, castello, chiesa, centro anziani, comune, negozi etnici).
- Attività legate all'educazione linguistica orientate allo sviluppo delle competenze linguistiche, tra le quali compaiono la lettura, la scrittura, la comunicazione orale e

l'apprendimento di nuove lingue. Tra tali attività vi sono la creazione di poesie e rime all'aperto, giochi sulle sillabe e su vocali o parole, dettato, scrittura di testi, letture, uscita presso la biblioteca, classificazione di elementi naturali, associazione tra elemento naturale e concetto grammaticale.

- Attività che promuovono l'espressione artistica e creativa utilizzando materiali naturali e altre risorse per la produzione artistica, dove compaiono frottage tramite superfici di elementi naturali, rappresentazioni grafiche dal vero, colorazioni con la cenere, rappresentazioni grafiche con l'uso di elementi naturali, canzoni e balli all'aperto, prodotti realizzati con elementi naturali.
- Attività legate al ragionamento logico e matematico che sviluppano le competenze matematiche e logiche, attraverso esercizi e giochi che favoriscono il pensiero critico e la risoluzione di problemi, quali la caccia ai numeri, la misurazione di oggetti, la ricerca delle figure geometriche nell'ambiente, le operazioni e le tabelline, contare elementi naturali, angoli con gli elementi naturali, ricerca e classificazione di elementi naturali, problemi con elementi naturali.
- Attività legate all'educazione fisica e motoria e sull'orientamento, che promuovono lo sviluppo delle abilità motorie e fisiche, con un focus sul movimento del corpo nello spazio, tra le quali vengono citate attività circensi con esperti, attività con corde e nodi, attività di yoga e di orientamento nello spazio, festival dello sport e attività sportive.

A tale proposito occorre notare come le attività didattiche all'aperto, che presentano il maggior numero di segmenti codificati, riguardano contenuti didattici in ambito scientifico e tecnologico e prevedono principalmente l'osservazione diretta, esplorazione e manipolazione di oggetti naturali.

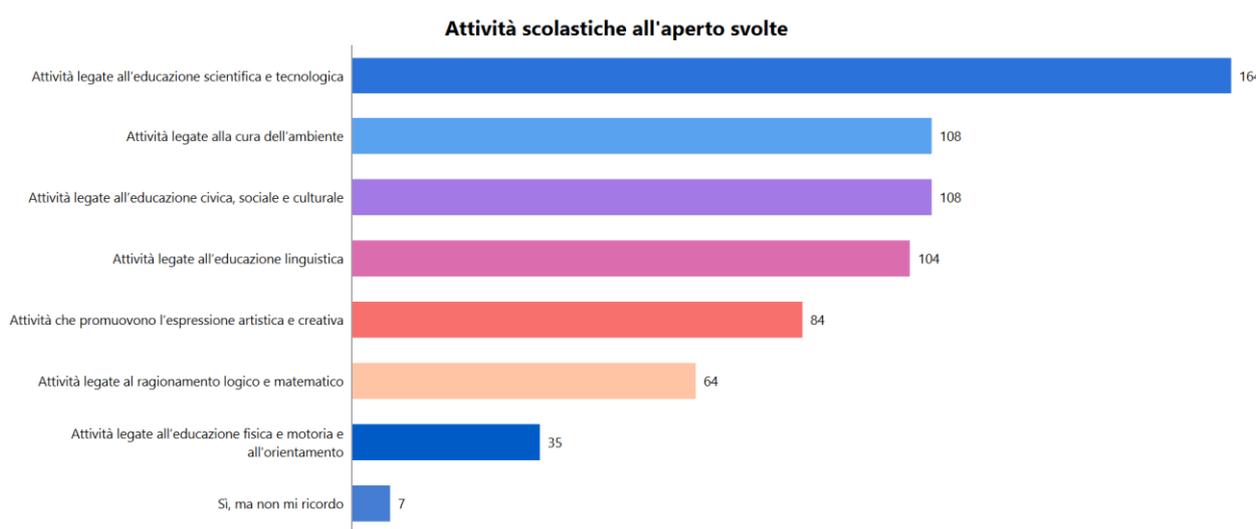


Figura 22. Grafico relativo alle attività scolastiche all'aperto svolte dai docenti

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Attività legate all'educazione scientifica e tecnologica	164
1.2. Attività legate alla cura dell'ambiente	108
1.3. Attività legate all'educazione civica, sociale e culturale	108
1.4. Attività legate all'educazione linguistica	104

1.5. Attività che promuovono l'espressione artistica e creativa	84
1.6. Attività legate al ragionamento logico e matematico	64
1.7. Attività legate all'educazione fisica e motoria e all'orientamento	35
1.8. Sì, ma non le ricordo	7
Totale	674

Tabella 18. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività scolastiche all'aperto svolte dai docenti

Definizione microcategorie emerse	Esempio
1.1. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate all'educazione scientifica e tecnologica	<p>Insegnante: <i>Abbiamo fatto l'esperienza con i microscopi [...] la prima volta è stata dal grande al piccolo e adesso l'altra ulteriore attività sarà il vedere, ho messo in presentazione le immagini praticamente, dal piccolo al grande cosa può essere e la riproduzione praticamente degli elementi che in queste immagini stranissime loro vedono e si riproducono, trasformarle in maniera sempre più grande (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>So che hanno fatto la mappatura degli alberi (G36)</i></p> <p>Allievo: <i>L'anno scorso è venuto un esperto di insetti che ci ha fatto vedere tanti insetti, come si chiamano, io ne ho visto uno e è scappato (B47)</i></p>
1.2. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate alla cura dell'ambiente	<p>Insegnante: <i>Abbiamo fatto dei percorsi legati all'ambiente proprio, quindi che collegavano scienze e tecnologia, che hanno finito, diciamo, il loro percorso nella pulizia di spazi pubblici che abbiamo individuato. Abbiamo fatto prima tutto un lavoro sugli spazi, su come sono gli spazi all'aperto, quindi siamo andati a visitare diversi luoghi. Alla fine abbiamo isolato questi parchi, le cose più sporche erano i parchi dei bambini e quindi siamo andati a fare questo lavoro di pulizia che è durata più di una volta, coinvolgendo anche una classe prima che è venuta con noi, quindi hanno collaborato quinta e prima nella pulizia di questi ambienti (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Per esempio, sono andati a raccogliere la spazzatura e lo sporco in giro, pezzi di carta, nel cortile della scuola, anche nel parco vicino, insomma nei dintorni, a raccogliere tutto con i guanti, attrezzati (G63)</i></p> <p>Allievo: <i>Siamo andati a liberare una farfalla, che proprio dal bruco si è trasformata in bozzolo e poi l'abbiamo liberata (B18)</i></p>
1.3. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate all'educazione civica, sociale e culturale	<p>Insegnante: <i>Noi abbiamo svolto diverse attività di didattica all'aperto, la festa dei nonni [...] abbiamo costruito qualcosa qui a scuola e l'abbiamo portata fuori [...] abbiamo fatto pure, ultimamente, quella di carnevale, quindi una sorta di balletto, faccio pure motoria, quindi associare questa cosa e farla diventare uno spettacolo agli occhi degli altri, dei genitori (I24)</i></p> <p>Genitore: <i>Hanno fatto un progetto per conoscere il quartiere, quindi le diverse attività commerciali gestite da etnie diverse nel quartiere, hanno portati a conoscere sia i negozi gestiti dai pakistani, ma poi le macellerie arabe, proprio per conoscere direttamente e per farsi spiegare direttamente dai protagonisti delle diverse attività come gestivano le cose, per sentire i profumi che c'erano nei diversi tipi di negozi, quindi fare tutta questa serie di esperienze (G60)</i></p>

	<p>Allievo: <i>Io mi ricordo un lavoro fuori con la zucca che bisognava fare gli occhi alla zucca di Halloween (B140)</i></p>
<p>1.4. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate all'educazione linguistica</p>	<p>Insegnante: <i>L'anno scorso siamo andati in giro, abbiamo fatto le passeggiate di scoperta nel parco e poi a me servivano per farli scrivere, scriviamo che cosa avete incontrato, facciamo il disegno [...] dare una motivazione (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Vengono portati in piazza dove leggono all'aperto (G82)</i></p> <p>Allievo: <i>Abbiamo fatto letture in giardino (B212)</i></p>
<p>1.5. I partecipanti affermano di aver svolto attività che promuovono l'espressione artistica e creativa</p>	<p>Insegnante: <i>Quest'anno abbiamo fatto la natura morta, abbiamo mescolato delle mele della merenda e mezze mele con delle cose che abbiamo raccolto nel parco, hanno creato loro, in gruppo, la loro natura morta, che tra l'altro, essendo osservata da quattro punti di vista diversi, era anche disegnata da quattro punti di vista diversi (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Ultimamente so che hanno anche partecipato a un progetto di disegno del vero (G7)</i></p> <p>Allievo: <i>Abbiamo anche raccolto le castagne e le foglie per dipingere e fare la natura morta (B101)</i></p>
<p>1.6. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate al ragionamento logico e matematico</p>	<p>Insegnante: <i>A volte matematica, però riesco per ora soltanto a farlo sotto forma di giochi, nel senso che l'abbiamo fatto per la conta, per la numerazione, per l'addizione e ora con le tabelline, è sempre fatto con giochi a squadre [...] con la sottrazione ho utilizzato i birilli, quando i numeri erano pochi, nel senso avevamo venti birilli, lanci la palla, quanti ne cadono? Quanti ne restano? Calcola la differenza. Quindi c'era il tabellone, chi metteva i punti, c'era il gioco a squadre. Con le tabelline, lo stavamo facendo l'altro giorno, era da una parte la tabellina e dall'altra parte il prodotto e quindi dovevano collegare la tabellina al prodotto, poi c'è sempre chi conta, chi tiene i punti della squadra, poi c'era un gioco che [...] si chiama il re e le dame, ora devo andare a ripescarlo, che è un bel gioco dove c'è uno che conta di nascosto, ogni dama o re vale un puto, e insomma sono dei giochi che ci aveva suggerito per farli divertire, però nello stesso tempo cercare di contare, di vederla un po' in modo più ludico (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Per imparare i numeri sono andati in giro intorno alla scuola a cercare i numeri scritti nei condomini, a loro piacciono molto queste cose, escono anche per guardare i cartelli stradali (G59)</i></p> <p>Allievo: <i>Quando abbiamo fatto un lavoro con la zucca fuori, che dovevamo contare i semi di una zucca piccola e di una zucca grande (B68)</i></p>
<p>1.7. I partecipanti affermano di aver svolto attività legate all'educazione fisica e motoria e all'orientamento</p>	<p>Insegnante: <i>C'erano degli esperti e lì si è fatta la motricità in sostanza del circo, quindi i bambini hanno proprio svolto delle attività circensi insieme a questi esperti, poi all'esterno avevano dei legnetti, quindi hanno costruito dei percorsi, gli aveva dato, tutto naturale e sembravano delle palline, erano frutti in sostanza di un albero, credo un arancio, e quindi avevano creato tutto un sistema, un percorso, dove facevano rotolare questi frutti (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Fanno yoga, fanno basket (G38)</i></p> <p>Allievo: <i>Ci ha fatto fare il progetto outdoor e ci ha fatto fare i punti cardinali e come orientarci (B111)</i></p>

1.8. I partecipanti affermano di aver svolto attività didattiche OE a scuola, ma di non ricordare quali	Genitore: <i>Onestamente non mi ricordo cosa hanno fatto (G27)</i> Allievo: <i>Abbiamo fatto diverse attività, ma non mi ricordo (B218)</i>
--	--

Tabella 19. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività scolastiche all'aperto svolte dai docenti

In merito alle attività didattiche che i docenti hanno intenzione di svolgere con la propria classe prima che termini l'anno scolastico (a.s. 2022-2023), una parte degli insegnanti dichiara di non prevederne altre perché è la fine anno o perché ci sono altri progetti da terminare, mentre altri affermano che le attività didattiche all'aperto che desiderano svolgere sono: la realizzazione del fuoco, attività legate al tema dell'acqua e del fiume, letture all'aperto, poesie a partire da elementi naturali, attività sui suoni e sui versi degli animali, la realizzazione di orti, visita al museo, costruzione di capanne, andare al bar o supermercato per svolgere attività matematiche, momento conclusivo di fine anno nell'ambiente naturale, realizzazione di una biblioteca di oggetti naturali, attività di raccolta e riciclo, realizzazione di testi descrittivi a partire dall'esperienza di contatto con gli alberi, la costruzione di utensili, attività di manipolazione dell'argilla con classi trasversali, attività ludica in merito a tematiche di religione, ricerca nel paese di elementi antichi, rappresentazione grafica dal vero di elementi naturali. Alcune di queste sono state realizzate durante l'anno scolastico contemporaneamente allo svolgimento della ricerca, così come affermato dai partecipanti, tra cui le attività di realizzazione del fuoco, dell'uscita al bar per lo svolgimento di attività logiche e matematiche, il momento conclusivo di fine anno nell'ambiente naturale e l'attività ludica in merito a tematiche di religione. È possibile notare come le attività che i docenti hanno intenzione di svolgere si ricollegano ai contenuti visti in precedenza per le attività didattiche all'aperto svolte, accomunate tutte da modalità di lavoro e metodologie attive.

La macrocategoria "Attività OE da svolgere" racchiude l'insieme delle attività di didattica all'aperto che le docenti hanno intenzione di svolgere con le proprie classi prima della fine dell'anno scolastico ed in essa sono presenti un totale di 37 segmenti codificati, suddivisi in 19 microcategorie descritte e definite tramite grafico e tabelle seguenti.

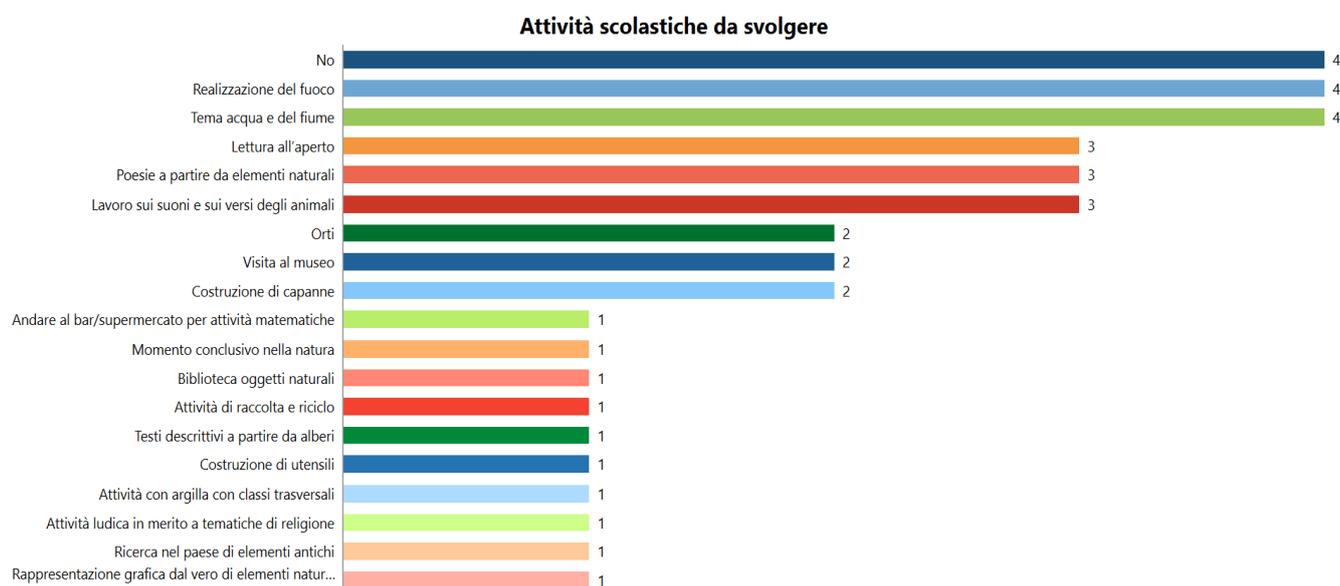


Figura 23. Grafico relativo alle attività scolastiche all'aperto che i docenti hanno intenzione di svolgere

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1. No	4
2.2. Realizzazione del fuoco	4
2.3. Tema acqua e del fiume	4
2.4. Lettura all'aperto	3
2.5. Poesie a partire da elementi naturali	3
2.6. Lavoro sui suoni e sui versi degli animali	3
2.7. Orti	2
2.8. Visita al museo	2
2.9. Costruzione di capanne	2
2.10. Andare al bar/supermercato per attività matematiche	1
2.11. Momento conclusivo nella natura	1
2.12. Biblioteca oggetti naturali	1
2.13. Attività di raccolta e riciclo	1
2.14. Testi descrittivi a partire da esperienza con gli alberi	1
2.15. Costruzione di utensili	1
2.16. Attività con argilla con classi trasversali	1
2.17. Attività ludica in merito a tematiche di religione	1
2.18. Ricerca nel paese di elementi antichi	1
2.19. Rappresentazione grafica dal vero di elementi naturali	1
Totale	37

Tabella 20. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività scolastiche all'aperto che i docenti hanno intenzione di svolgere

Definizione microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano di non avere l'intenzione di svolgere con la propria classe ulteriori attività di didattica all'aperto, in quanto è terminato l'anno scolastico o vi sono altri progetti da terminare	Insegnante: <i>Adesso no l'anno finisce, per l'anno prossimo ci penserò con l'obiettivo di uscire di più (I8)</i>
2.2. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività legate alla creazione del fuoco	Insegnante: <i>Un'altra cosa che vorremmo fare [...] stiamo facendo l'homo erectus, quindi la scoperta del fuoco e stiamo pensando con la collega di fare il fuoco, quindi di sederci, di crearlo, a cosa serve, dove si può fare, ma se sopra ho un albero, cioè portarli a riflettere su quale può essere la zona migliore per accendere un fuoco e se ce la facciamo, che non c'è vento e tutto quanto, provare anche a cuocere qualcosa, vediamo, vediamo, questo è un po' quello che abbiamo pianificato per fargli capire che il fuoco non era solo [...] perché sui libri il fuoco uguale cuocio, no!, a cosa può servire anche? quindi farli arrivare a: mi scaldo, intorno al fuoco parlo, insomma, farli arrivare a riflettere su che cosa poteva essere stata questa scoperta (I16)</i>

	<p>Genitore: <i>Quest'anno di storia hanno fatto ovviamente la preistoria, gli uomini primitivi, una cosa che ai bambini piace sempre tantissimo e hanno lavorato anche sulla scoperta del fuoco, quindi hanno fatto un sacco di attività in cui hanno provato ad accendere il fuoco (G13)</i></p> <p>Allievo: <i>Qualche giorno fa siamo stati a prendere delle foglie e anche dei rametti per fare un fuoco, non l'abbiamo ancora fatto perché lo facciamo domani (B175)</i></p>
2.3. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività legate al tema dell'acqua, del fiume ed esperimenti sul galleggiamento	Insegnante: <i>Vorrei progettare degli esperimenti con l'acqua, perché ora iniziamo la materia e quindi c'è il ciclo dell'acqua e sicuramente quelle di scienze che riguardano i liquidi, i miscugli, le soluzioni, galleggia, non galleggia, tutta questa parte qui [...] sui materiali che galleggiano o non galleggiano (I13)</i>
2.4. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività di lettura all'aperto	Insegnante: <i>Adesso una cosa che vorrò fare è anche far leggere loro da soli, sparpagliandosi per il cortile, quindi non io che leggo e loro che ascoltano, ma fargli provare proprio la lettura loro, silenziosa, che poi è proprio più bello, poi se leggi qualcosa rispetto a elementi naturali e ce li hai lì, ti sembra di essere proprio nel libro, ti coinvolge i sensi maggiormente rispetto alla classe e ai banchi (I16)</i>
2.5. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe la realizzazione di poesie a partire da elementi naturali	Insegnante: <i>Per esempio, dire ai bambini come consegna di trovare degli oggetti e poi magari di formare delle frasi o di scrivere anche delle brevi poesie (I20)</i>
2.6. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività legate ai suoni e versi degli animali	Insegnante: <i>Abbiamo fatto l'anno scorso anche tante cose di musica [...] sui suoni, sui versi, una storia, abbiamo fatto una lettura in cui loro dovevano animare attraverso suoni con oggetti oppure anche i versi degli animali [...] anche quest'anno penso che con tutte le discipline lo farò [...] c'era la differenziazione proprio tra quelli che sono i rumori, i suoni e i versi, che è una cosa su cui avevamo lavorato lo scorso anno (I3)</i>
2.7. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe la creazione di un orto	Insegnante: <i>Il progetto orto, che inizierà ora, appena entra la primavera, perché adesso con le gelate non è possibile se no le piantine muoiono [...] Per quanto riguarda il progetto orto, naturalmente sarà quello che abbiamo fatto sempre, cioè prima della semina far nascere il germoglio della pianta, visto che adesso stiamo iniziando già a studiare i vegetali [...] Perché serve per far capire meglio ai bambini dal vivo, proprio come sono fatte le cose, perché una cosa è vederlo da una foto del libro, altro è vederlo di persona in presenza. Perché vogliamo fare anche un lavoro per quanto riguarda i sensi, la vista, l'udito, l'olfatto, proprio la sensazione anche a livello scientifico, di sensazioni proprio personali (I21)</i>
2.8. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe una visita al museo legato all'uomo e alla sua cultura	Insegnante: <i>Mi piacerebbe riprendere il percorso che abbiamo fatto l'anno scorso al museo etnografico e tornarci, adesso c'è un po' di freddo dentro a quel museo, però mi piacerebbe tornarci perché quelli sono invece legati più ai percorsi storici, fanno parte di una cultura contadina che ha forse più continuità con i popoli dei fiumi che studiamo quest'anno, le civiltà agricole rispetto al giorno d'oggi, quindi una volta studiato quello andarli a riconoscere, come i materiali, di cosa sono fatti (I18)</i>
2.9. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività di costruzione di capanne	Insegnante: <i>La prossima volta, il prossimo incontro andremo al parco [...] e lo scopo sarà quello di cercare di fare legna diciamo, trovare bastoni eccetera per costruire delle capanne, come facevano i nostri antenati, quindi diventa storia, sembra banale, però nello stesso tempo devono trovare le strategie giuste per far sì che stia in piedi la capanna e poi dopo anche lì diventano disegni, diventa racconto, le difficoltà incontrate e soprattutto li aiuta anche a stare insieme, discutono</i>

	<p><i>tantissimo, sono ancora troppo in una fase egocentrica, quindi fanno molta fatica ad ascoltare il parere dell'altro, a cercare di mediare un pochino, quindi la cooperazione è davvero complessa (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Mi racconta che fanno le capanne (G45)</i></p>
<p>2.10. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività matematiche, recandosi al bar o al supermercato (quali attività legate alla compravendita e alla lettura dello scontrino, statistiche eccetera)</p>	<p>Insegnante: <i>Sì pensavo di [...] siccome si fanno anche i problemi con l'euro e quindi pensavo, non so, di portarli a fare una piccola spesa ad un supermercato qui vicino e di fare poi problemi [...] appunto con gli scontrini faremo il compito di realtà, quindi vabbè innanzitutto loro imparano a leggere uno scontrino e poi vediamo qual è la merenda che costa di più, quella che costa di meno, le preferenze [...] quindi diciamo la statistica, perché ormai la matematica non è solo diciamo il calcolo, l'aritmetica [...] e poi dal punto di vista scientifico c'è tantissimo (I5)</i></p>
<p>2.11. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe un momento conclusivo di fine anno nella natura</p>	<p>Insegnante: <i>Adesso che siamo ormai agli sgoccioli, pensavo nei prossimi giorni di usare la possibilità di uscire e fare una passeggiata con i ragazzi e utilizzare quel momento [...] per tirare un po' le somme di come si è concluso l'anno, quindi fare un po' la cornice dove devono fissare qualcosa della natura intorno a noi, al limite, legarla anche a un momento o a un'emozione di conclusione dell'anno scolastico (I14)</i></p>
<p>2.12. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività legate alla creazione di una biblioteca di oggetti naturali</p>	<p>Insegnante: <i>Abbiamo programmato di fare una biblioteca, e questo sarà dentro, delle cose che raccoglieremo in questa città fuori e faremo una sorta di biblioteca di piccole cose, mettendole insieme, quelli che possono essere i semi, le foglioline, insomma vedremo come i bambini stessi vogliono classificarli (I23)</i></p>
<p>2.13. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività di raccolta e riciclo</p>	<p>Insegnante: <i>La mia intenzione era quella di, almeno per questa attività, avevo pensato di raccogliere più materiali possibili, soprattutto i tappi delle bottiglie del latte, perché avevo intenzione di fare una piccola mostra di come questi tappi possono diventare dei veri e propri capolavori di arte, nel senso che osservando un albero magari noi possiamo incollare questi tappi su dei cartoni, sempre riciclati, per fare un albero fatto con i tappi oppure dei fiori, quindi osservazione e riciclo (I24)</i></p>
<p>2.14. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe la scrittura di testi descrittivi a partire da un'esperienza con gli alberi</p>	<p>Insegnante: <i>Andare nei parchi e ognuno deve trovarsi un albero, osservare ciò che lo circonda e raccontare le sue sensazioni in base alle emozioni che prova in quel momento, alla relazione che ha con l'albero, cosa vede da quel punto, descriverlo e quindi diventa più facile per loro affrontare il foglio bianco per scrivere (I19)</i></p>
<p>2.15. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività di costruzione di utensili</p>	<p>Insegnante: <i>Poi anche la costruzione di utensili, quindi provare con dei bastoni, delle pietre, del filo, ma dove lo troviamo il filo? Eh non c'è l'ho, quindi cosa possiamo usare? Qualcuno ha già detto l'edera, bene, allora cosa ci serve? (I16)</i></p>
<p>2.16. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività con l'argilla e la creta tra alunni appartenenti a classi trasversali</p>	<p>Insegnante: <i>L'anno prossimo, continueremo, l'ho già programmato [...] faremo un ponte più ravvicinato, quindi i miei di prima elementare con quelli di cinque anni continueremo l'esperienza dell'argilla, della creta (I17)</i></p>
<p>2.17. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività ludiche legate a tematiche di religione</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente almeno un'altra uscita di questo tipo, una caccia al tesoro, con la seconda e con la terza, magari cambiando un po' il gioco però da coinvolgere tutti in questo posto dove ci sono gli animali eccetera sicuramente (I9)</i></p>
<p>2.18. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe attività di ricerca di elementi antichi nell'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Poi mi sarebbe piaciuto fare qualcosa in storia su la casa, la porta, l'elemento più vecchio del paese, girando e trovandolo e sulla pianta o sull'albero più vecchio del parco [...] dobbiamo fare un'attività all'aperto in un parco vicino [...] ha le piante antiche, quindi [...] adesso</i></p>

	<i>con l'agronomo dovremmo andare a dare i nomi agli alberi, i nomi scientifici, e lui poi ci deve spiegare la storia di questi alberi (I1)</i>
2.19. I partecipanti affermano di avere l'intenzione di svolgere con la propria classe una rappresentazione grafica dal vero di elementi naturali	Insegnante: <i>Sì, volevo fare qualcosa [...] sempre al parco [...] arte, cioè ritrarre degli elementi naturali dal vero, perché sono partiti dall'albero come conoscenza ingenua quindi stereotipata, che mi hanno già fatto in classe, e quindi volevo poi successivamente partire invece dall'osservazione e il disegno dal vero al parco (I1)</i>

Tabella 21. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività scolastiche all'aperto che i docenti hanno intenzione di svolgere

2.6 L'Educazione all'aperto secondo gli alunni e le loro famiglie

In tale paragrafo verranno analizzate le risposte dei genitori in merito a come e a quando sono stati informati riguardo allo svolgimento a scuola di una didattica all'aperto, cosa è stato detto loro in merito all'OE, la motivazione che li hanno spinti ad iscrivere i propri figli in una scuola appartenente alla Rete delle scuole all'aperto, le ragioni della loro soddisfazione o insoddisfazione verso tale approccio educativo ed, infine, le attività di didattica all'aperto che ritengono maggiormente utili per i propri figli.

A tal proposito, i genitori hanno dichiarato di avere appreso che la classe avrebbe svolto attività didattiche all'aperto principalmente tramite le insegnanti, le comunicazioni ufficiali della scuola (tramite circolari) e la rappresentante di classe, mentre un numero minore di genitori riferisce di aver ricevuto l'informazione attraverso altri canali, come dai propri figli/figlie, dal coniuge (dalla moglie), da altri genitori, da un'amica che possiede lo spazio all'aperto usato dalla scuola (proprietaria) dello spazio all'aperto utilizzato dalla scuola o dal sito web dell'istituto. A supporto di queste informazioni, si presenta il grafico sottostante.

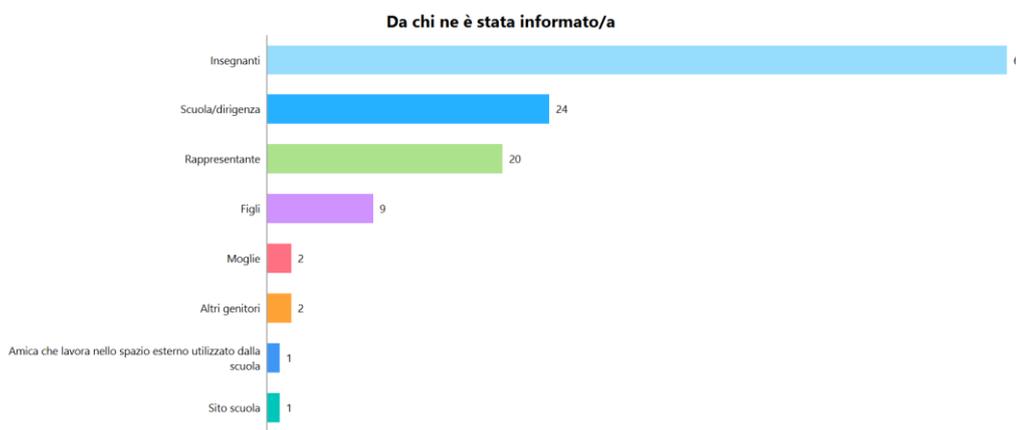


Figura 24. Grafico relativo a chi ha informato le famiglie in merito allo svolgimento delle attività didattiche all'aperto

Un altro aspetto esplorato riguarda il momento in cui i genitori sono stati informati in merito allo svolgimento della didattica all'aperto. La maggior parte dichiara di essere venuto a conoscenza che i propri figli avrebbero svolto l'OE ad inizio anno, mentre alcuni affermano di averlo saputo già dall'anno precedente e altri ancora da un paio di anni o poco dopo l'inizio dell'anno in corso, ad anno scolastico iniziato. Questi dati sono rappresentati nel grafico sottostante.

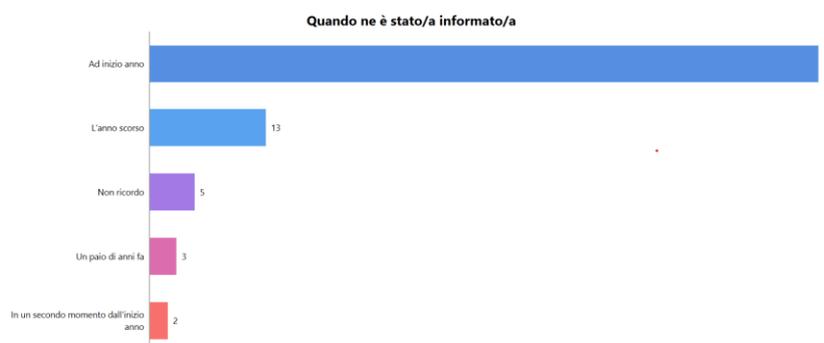


Figura 25. Grafico relativo a quando sono state informate le famiglie in merito allo svolgimento delle attività didattiche all'aperto

Inoltre, ai genitori è stato chiesto cosa fosse stato comunicato riguardo all'approccio educativo dell'OE. Alcuni affermano di non ricordarlo, mentre altri dichiarano di aver appreso che la classe avrebbe svolto uscite didattiche finalizzate all'apprendimento attraverso il contatto diretto con la natura e il territorio, e mediante una didattica attiva basata sull'osservazione e sull'esperienza. I genitori riferiscono inoltre di essere venuti a conoscenza del fatto che l'OE consente un maggiore rispetto e contatto con l'ambiente, oltre che la conoscenza del territorio e lo sviluppo delle relazioni sociali, offrendo maggiori stimoli agli allievi.

Inoltre, sono state fornite informazioni sul fatto che l'OE rappresenta una sperimentazione e un approccio innovativo per le docenti, le quali desiderano avviare questo percorso insieme agli studenti e alle loro famiglie. L'OE viene presentato come un modo piacevole di apprendere, con modalità didattiche che spezzano la monotonia scolastica, che favorisce lo sviluppo dell'autonomia degli alunni, che incanala le loro energie e li distende e che contribuisce al loro benessere.

È stato infine spiegato come l'OE favorisca lo sviluppo del senso civico e consenta di lavorare sulle competenze e sulle emozioni degli alunni, oltre che essere un approccio basato su un apprendimento interdisciplinare che permette anche di consolidare quanto appreso in aula. Secondo i genitori, l'adozione dell'OE è stata in parte una risposta alle sfide poste dalla pandemia. Le famiglie riferiscono che sono stati mostrati loro gli spazi all'aperto e fornite informazioni in merito al loro utilizzo. Tuttavia, emerge una limitata consapevolezza sull'OE e il suo significato da parte di una piccola percentuale di genitori, che dichiara di non conoscere nel dettaglio le attività svolte o l'essenza dell'approccio educativo. Poco più della metà dei genitori, invece, afferma di essere a conoscenza che l'OE è un approccio educativo che favorisce l'apprendimento a contatto con l'ambiente e il territorio, fondato su una didattica attiva.

La macrocategoria "Informazioni ricevute in merito all'OE" racchiude l'insieme delle informazioni che i genitori ricordano riguardo a quanto è stato loro spiegato sulla didattica all'aperto. Questa categoria include un totale di 131 segmenti codificati, suddivisi in 19 microcategorie, le quali sono illustrate e descritte nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

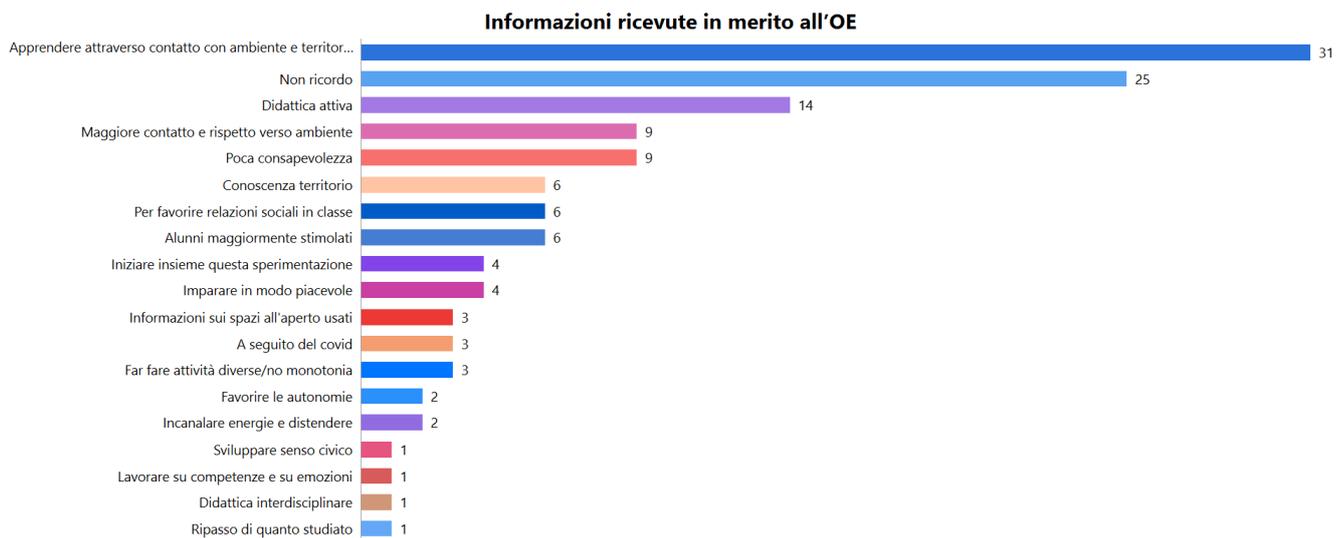


Figura 26. Grafico relativo alle informazioni che le famiglie hanno ricevuto in merito allo svolgimento delle attività didattiche all'aperto

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Apprendere attraverso contatto con ambiente e territorio	31
1.2. Non ricordo	25
1.3. Apprendere attraverso osservazione ed esperienza diretta	14
1.4. Maggiore contatto e rispetto l'ambiente	9
1.5. Poca consapevolezza sull'OE	9
1.6. Conoscenza territorio	6
1.7. Per favorire relazioni sociali	6
1.8. Alunni maggiormente stimolati	6
1.9. Iniziare insieme questa sperimentazione	4
1.10. Apprendere in modo piacevole	4
1.11. Far fare attività diverse/no monotonia	3
1.12. Mostrati spazi all'aperto/date informazioni su spazi esterni	3
1.13. A seguito del covid	3
1.14. Autonomie	2
1.15. Incanalare energie e distendere	2
1.16. Sviluppare senso civico	1
1.17. Lavorare su competenze e su emozioni	1
1.18. Apprendimento interdisciplinare	1
1.19. Ripasso di quanto studiato	1
Totale	131

Tabella 22. Microcategorie e relative frequenze in merito alle informazioni che le famiglie hanno ricevuto sullo svolgimento delle attività didattiche all'aperto

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo di apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno e il territorio	Genitore: <i>Fondamentalmente mi hanno detto che avrebbero svolto attività all'aperto, hanno anche una collaborazione con [...] non so come definirla se una fattore didattica o che cosa, ma non solo, so che hanno incentivato e avevano intenzione di fare anche uscite e lezione all'aperto per evitare che i bimbi stessero sempre chiusi in classe (G89)</i>
1.2. I partecipanti affermano di non ricordare le informazione che sono state date in merito all'OE	Genitore: <i>Non mi ricordo, anche perché è stato ad inizio anno, però hanno detto che ci sarà questa attività durante l'anno, però proprio tutti quanti i passaggi non li ricordo (G78)</i>
1.3. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo di apprendere attraverso l'osservazione ed esperienza diretta	Genitore: <i>Quello che abbiamo recepito come genitori, in un certo senso di strutturare un approccio, anche sensoriale, quindi proprio dell'esperienza di quello che viene fatto in classe, poi riportarlo al mondo concreto, in questo senso, quindi comunque come un un'occasione in più di apprendimento (G61)</i>
1.4. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio che permette di avere un maggiore contatto e rispetto verso l'ambiente	Genitore: <i>Allora l'idea era quella comunque del coinvolgimento dei bambini sul loro territorio [...] di sensibilizzarli molto all'ambiente, all'utilizzo comunque delle risorse che sono presenti nell'ambiente, nello specifico, l'uso intelligente dell'acqua e lo studiare piante autoctone, tutta una serie di progetti che sono legati comunque a tutto ciò che li circonda, sia in termini di rispetto verso l'ambiente, ma anche di conoscenza del patrimonio in cui vivono [...] mi sembrava un bel progetto per sensibilizzare i bambini e anche per dargli comunque un qualcosa di nuovo rispetto allo stare in classe, parlare magari di risorse del pianeta, di pianificazione di energie alternative, andare fuori sul territorio secondo me può essere più utile anche per farlo capire al bambino di che cosa stiamo parlando (G88)</i>
1.5. I partecipanti affermano di non essere a conoscenza in modo approfondito dell'OE	Genitore: <i>Secondo me, non è stato specificato ampiamente, proprio perché penso che ci sia molta ignoranza da parte di noi genitori, compresa me, in materia, poi non so se nelle ultime riunioni [...] è stato illustrato più ampiamente però io personalmente sono poco informata (G32)</i>
1.6. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio che consente la conoscenza territorio	Genitore: <i>Sicuramente che sarebbe stato interessante per loro, anche per la conoscenza del territorio (G15)</i>
1.7. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio che favorisce le relazioni sociali tra gli alunni e le alunne	Genitore: <i>Era familiarizzare di più tra loro e con l'ambiente, essere a contatto con gli animali, essere più espansivi con gli altri bambini, pure aiutarsi uno con l'altro, quello era il progetto iniziale (G51)</i>
1.8. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio più stimolante per gli alunni e le alunne	Genitore: <i>Perché stimola di più la ricezione dei bambini, l'attenzione, la fantasia, la curiosità dei bimbi, anche andare all'aperto, magari vedere cose che stanno studiando (G89)</i>
1.9. I partecipanti affermano di essere a conoscenza del fatto che si tratta di una sperimentazione che le docenti inizieranno con le famiglie e gli alunni	Genitore: <i>La maestra che ha partecipato a questi corsi ha detto: io sto partecipando a dei corsi per poter permettere ai bimbi di fare queste attività all'aperto a livello educativo, lei stessa ha detto: io sto imparando e quindi se me lo permettete insieme anche ai vostri bimbi sperimentaremo questa tecnica (G4)</i>
1.10. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio che consente di apprendere in modo piacevole	Genitore: <i>Sì, il significato, da quello che ho capito io, penso, è quello di aiutare, far studiare anche il bambino, ma in un modo diverso e più piacevole per i bimbi, da quello che ho capito io, poi in mezzo alla natura è diverso che stare seduti al banco e stare lì a guardare la lavagna, quindi è un modo anche per cercare di invogliare il bambino nello studio e poi anche di scoprire nuove cose all'aperto (G5)</i>

1.11. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo diverso di fare la didattica e non monotono	Genitore: <i>Era uno spunto in più per i bambini lavorare all'aperto rispetto magari alla monotonia di stare in classe e portavano avanti quest'anno questo nuovo progetto (G23)</i>
1.12. I partecipanti affermano di essere a conoscenza dei luoghi all'aperto e degli spazi esterni usati dalle docenti, che sono stati anche mostrati ai genitori	Genitore: <i>Allora quel giorno ci hanno fatto vedere le varie aree, quell'area sopra il terrazzo ci hanno presentato, quella lì vicino alla porta proprio dell'ingresso delle prime elementari, che c'è la lavagna con le panche, dove ci avevano detto che avrebbero portato i bambini per farli uscire dalla classe e per farli stare in mezzo alla natura e presentare la lezione in modo diverso (G68)</i>
1.13. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un approccio impiegato a seguito del Covid	Genitore: <i>Diciamo che penso che le maestre tutti gli anni lo hanno fatto sempre, cioè dal tempo del Covid lo hanno fatto, hanno deciso di fare scuola all'aperto per il Covid penso (G26)</i>
1.14. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo per sviluppare le autonomie	Genitore: <i>Questo serve a promuovere quelle che sono le autonomie (G43)</i>
1.15. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo di incanalare le energie e distendere gli alunni e le alunne	Genitore: <i>Sì, allora quello che ci spiegarono comunque era che c'era questo progetto [...] Le maestre avevano notato che i bambini uscendo dalla scuola, anche solo stanno un po' di più in giardino, ad esempio, senza andare chissà dove riuscivano ad incanalare le loro energie un po' meglio e quindi andavano fuori in giardino se era una bella giornata, fare proprio lezione all'aperto, che sia italiano, storia, scienze, quello che fosse e la situazione migliorava quindi in realtà credo che sia stata fatta una scelta giusta per questa classe (G74)</i>
1.16. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo di sviluppare il senso civico	Genitore: <i>Si tende ad uscire parecchio con i bambini, il contatto con la natura, il contatto visivo con le cose, cioè capisco che piuttosto che quattro mura sia molto più stimolante portarli fuori e poi fuori, anche all'esterno dell'edificio, quindi applicare quello che può essere un primo approccio di senso civico (G56)</i>
1.17. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo di lavorare su competenze e su emozioni degli alunni e delle alunne	Genitore: <i>Lavora molto anche sulle emozioni, lavora molto anche sull'inserimento tra di loro dei bambini, quindi diciamo che è aperta a 360° proprio sullo sviluppo e le competenze del bambino (G34)</i>
1.18. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un apprendimento interdisciplinare	Genitore: <i>Allora sì, ci è stato spiegato che comunque l'attività all'aperto non è una semplice attività ludica, ma è un'attività che stimola i bambini a un pensiero più ampio che coinvolge poi tutte le materie scolastiche [...] racchiude un po' tutte le materie (G41)</i>
1.19. I partecipanti affermano di essere a conoscenza che si tratta di un modo per ripassare quanto studiato in classe	Genitore: <i>Le insegnanti hanno detto che hanno accompagnato gli studenti [...] nella natura, nel parco, dove hanno fatto esercizi di memorizzazione e di richiamo di ciò che hanno fatto in classe, di ripasso (G6)</i>

Tabella 23. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle informazioni che le famiglie hanno ricevuto sullo svolgimento delle attività didattiche all'aperto

Riguardo ai motivi che hanno spinto i genitori a scegliere una scuola che offre attività didattiche all'aperto, la maggior parte di essi afferma di aver selezionato l'istituto per ragioni non direttamente collegate all'OE, come, ad esempio, la vicinanza a casa o una conoscenza pregressa della scuola. Tuttavia, alcuni genitori evidenziano che: la scelta è stata condivisa dalla scuola e accettata da tutti; l'approccio consente di apprendere divertendosi e in modo piacevole; offre un maggiore contatto con l'ambiente esterno; promuove un apprendimento che coinvolge i sensi e il corpo; fornisce stimoli

maggiori per l'apprendimento; conferisce un senso di libertà; si basa sull'esperienza diretta e sulla vita quotidiana; prevede attività interdisciplinari; e permette di apprendere attraverso l'osservazione diretta.

La macrocategoria “Motivi della scelta di una scuola OE” raccoglie le motivazioni che hanno indotto i genitori a scegliere una scuola che adotta la didattica all'aperto. All'interno di questa categoria sono inclusi un totale di 100 segmenti codificati, suddivisi in 10 microcategorie, le quali sono analizzate e descritte nel grafico e nelle tabelle seguenti.

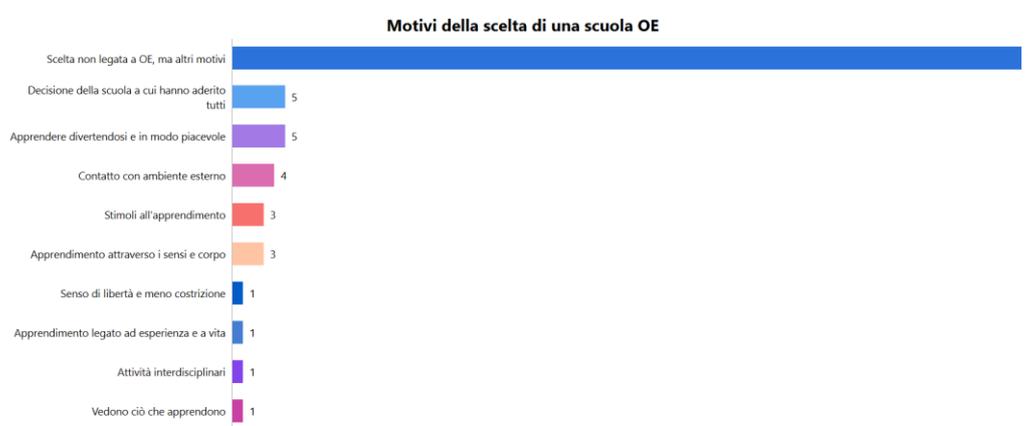


Figura 27. Grafico relativo ai motivi della scelta da parte dei genitori di una scuola che pratica OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1. Scelta non legata a OE, ma altri motivi	76
2.2. Decisione della scuola a cui hanno aderito tutti	5
2.3. Apprendono divertendosi e in modo piacevole	5
2.4. Contatto con l'ambiente esterno	4
2.5. Maggiori stimoli per l'apprendimento	3
2.6. Apprendimento attraverso i sensi e corpo	3
2.7. Senso di libertà e meno costrizione	1
2.8. Apprendimento legato ad esperienza e a vita	1
2.9. Attività interdisciplinari	1
2.10. Apprendimento legato all'osservazione diretta	1
Totale	100

Tabella 24. Microcategorie e relative frequenze in merito ai motivi della scelta da parte dei genitori di una scuola che pratica OE

Definizioni microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano che la scelta della scuola non è legata allo svolgimento dell'OE, ma ad altri motivi, quali vicinanza	Genitore: <i>L'abbiamo iscritta solo perché abitiamo qua (G22)</i>

a casa, la conoscenza pregressa della scuola, continuità con i compagni eccetera	
2.2. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che è stata una scelta della scuola mettere in atto tale approccio a cui hanno aderito tutti	Genitore: <i>Si, perché è una decisione della scuola (G67)</i>
2.3. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che gli alunni e le alunne apprendono divertendosi e in modo piacevole	Genitore: <i>Quando sono andato a fare l'Open Day, me ne hanno sempre parlato bene, quindi diciamo un po' per stradario, perché giustamente è vicino casa, e un po' perché comunque è bello che loro imparino anche giocando (G5)</i>
2.4. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente un contatto con l'ambiente esterno	Genitore: <i>Secondo me, i bambini con il contatto con la natura all'aperto imparano molto di più (G59)</i>
2.5. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente maggiori stimoli per l'apprendimento	Genitore: <i>Per sapere di più, per avere più idee, per sapere le cose (G83)</i>
2.6. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente un apprendimento attraverso i sensi e l'uso di tutto il corpo	Genitore: <i>Allora il motivo principale, credo che comunque il bambino chiuso, in un'aula, per carità, apprende perché apprende, però usando comunque i cinque sensi, il poter toccare, il poter vedere, il poter osservare, secondo me al bambino rimane quel qualcosa in più (G57)</i>
2.7. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente un maggiore senso di libertà e meno costrizione	Genitore: <i>Perché penso che sicuramente essere costretti in una classe non è come sentirsi liberi all'aperto, già le mura ci costringono, ci danno questo senso di oppressione, invece magari stare fuori ci rende più sereni, più disinvolti, sicuramente meno costretti da questa sensazione di costrizione (G16)</i>
2.8. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente un apprendimento legato all'esperienza e alla vita	Genitore: <i>Io ci credo [...] che la didattica non debba essere svolta esclusivamente a livello frontale, penso che i bambini e le bambine debbano apprendere attraverso il corpo, l'esperienza, la quotidianità, in modo tale che si rendano conto che ciò che apprendono a scuola gli serve nella vita e di conseguenza poi l'apprendimento diventa anche più facile, divertente (G4)</i>
2.9. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente la realizzazione di attività interdisciplinari	Genitore: <i>Allora diciamo che le attività interdisciplinari per noi sono molto importanti e per questo che abbiamo scelto di iscrivere XXXX in questa scuola (G48)</i>
2.10. I partecipanti affermano che la scelta di una scuola OE è legata al fatto che tale approccio consente agli alunni di osservare direttamente ciò che apprendono	Genitore: <i>Abbiamo scelto questa scuola anche perché svolgeva i progetti outdoor perché lo ritenevo un progetto interessante, cioè invece che stare sempre chiusi in classe, la possibilità di svolgere lezioni all'aperto, quindi integrare la lezione in classe con uscite mirate a magari vedere quello che stavano apprendendo nei limiti del possibile (G89)</i>

Tabella 25. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai motivi della scelta da parte dei genitori di una scuola che pratica OE

È stato chiesto ai genitori se siano soddisfatti della didattica all'aperto e quali siano le ragioni di tale soddisfazione. La maggior parte degli intervistati esprime un giudizio positivo sulla scelta di una scuola che pratica l'Outdoor Education, evidenziando i benefici che questo approccio porta ai propri figli. Alcuni genitori sottolineano di essere soddisfatti della scelta perché vedono i propri figli tornare

a casa felici, mentre altri precisano che l'OE non rappresenta una perdita di tempo e non ha rallentato il progresso del programma scolastico, in quanto offre agli studenti nuove opportunità che non hanno avuto nella loro infanzia. Un genitore esprime soddisfazione per l'uso di tale approccio, in considerazione del fatto che ha visto le insegnanti propense all'utilizzo dell'OE, mentre un altro manifesta insoddisfazione per la scelta, preoccupato per gli ostacoli che potrebbero limitare l'attuazione delle attività didattiche all'aperto. Complessivamente, però, i genitori sembrano consapevoli dei vari benefici che l'OE offre agli studenti e ne riconoscono il valore osservando la gioia dei propri figli nel partecipare a queste attività.

La macrocategoria "Soddisfazione dei genitori" raccoglie le motivazioni per le quali i genitori si dichiarano soddisfatti o insoddisfatti della didattica all'aperto. Questa categoria include un totale di 95 segmenti codificati, suddivisi in 6 microcategorie, rappresentate e descritte nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

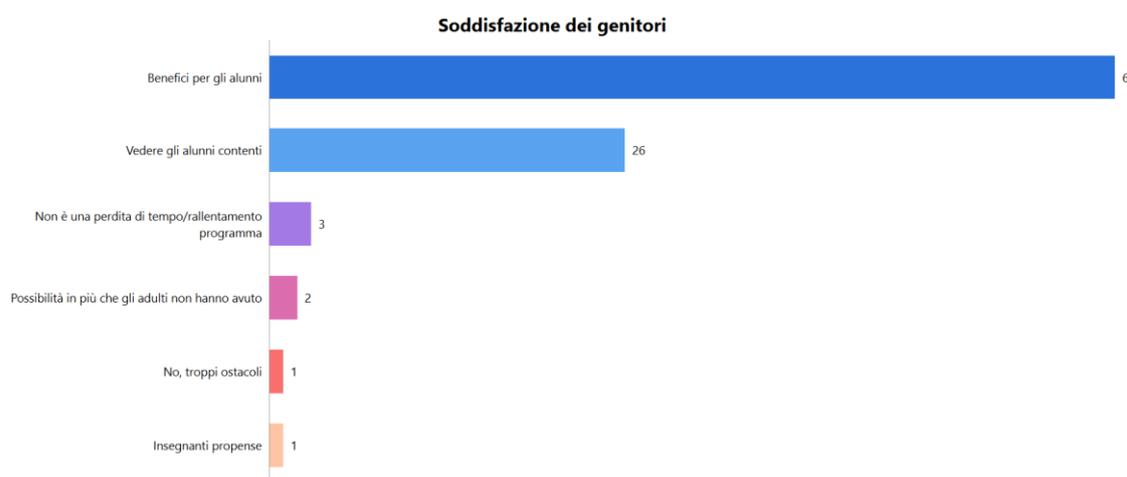


Figura 28. Grafico relativo alle ragioni del perché i genitori sono soddisfatti della didattica all'aperto

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
3.1. Benefici per alunni	62
3.2. Vedere alunni contenti	26
3.3. Non è una perdita di tempo/rallentamento programma	3
3.4. Possibilità in più che gli adulti non hanno avuto	2
3.5. Non soddisfazione per troppi ostacoli	1
3.6. Insegnanti propense	1
Totale	95

Tabella 26. Microcategorie e relative frequenze in merito alle ragioni del perché i genitori sono soddisfatti della didattica all'aperto

Definizione microcategorie emerse	Esempi
3.1. I partecipanti affermano di essere soddisfatti della scelta di una scuola	Genitore: <i>Penso che [...] una lezione destrutturata rispetto a quello che è lo standard sia per loro molto più stimolante, sia</i>

OE, in quanto offre benefici agli alunni e alle alunne in diversi ambiti	<i>molto meno teorica, nel senso che è una cosa calata nella realtà che rimane molto più impressa e riesca a renderli un po' più attenti sul lungo periodo, perché la spiegazione frontale va bene forse all'università [...] vuol dire che non è la via giusta quella lì, poi è più facile a dirlo che a farlo, quindi sì, sono contenta, potenzierei sicuramente (G11)</i>
3.2. I partecipanti affermano di essere soddisfatti della scelta di una scuola OE, in quanto vedono il/ la proprio/a figlio/a contento/a di svolgere l'attività didattica all'aperto	Genitore: <i>Sì, sì, perché mio figlio è contento quando esce e mi dice: mamma, io vado fuori con i miei compagni a giocare con loro e ad imparare, quindi sono contenta [...] perché quando i bambini vanno fuori e vedono tutte le cose nuove e giocano con altri bambini sono contenti (G30)</i>
3.3. I partecipanti affermano di essere soddisfatti della scelta di una scuola OE, in quanto non è una perdita di tempo e non ha rallentamento il percorso scolastico	Genitore: <i>Lo vedi anche nel riscontro con i bambini di quello che ti riportano a casa, che magari tante cose studiate sul libro, magari il giorno dopo non se le ricordano più, invece quando le vivono in prima persona gli resta e quindi abbiamo notato questo e quindi io sono contenta, non credo che stiamo perdendo qualcosa a livello didattico, perché magari un'uscita è impegnativa, quindi quando torni in classe poi non hanno tutte queste energie, magari per continuare una lezione, però quello che riporta a casa almeno mia figlia è soddisfacente, quindi lei è contenta e sono belle esperienze (G74)</i>
3.4. I partecipanti affermano di essere soddisfatti della scelta di una scuola OE, in quanto offre agli alunni e alle alunne delle possibilità che gli adulti non avevamo in passato da bambini	Genitore: <i>Sì, sì, sì, sono soddisfatta, perché un tempo quando andavamo a scuola noi non ricordo queste cose qua, adesso sono molto più evoluti in questo senso [...] adesso che vedo che addirittura fanno l'orticello e portano le piantine a scuola e piantano, è una cosa buona (G19)</i>
3.5. I partecipanti affermano di non essere soddisfatti della scelta di una scuola OE, in quanto vi sono troppi ostacoli	Genitore: <i>No, non sono soddisfatta della mia scelta alla primaria, cioè teoricamente sì, però in pratica non è la didattica all'aperto che mi aspettavo [...] sia per motivi di formazione delle insegnanti, opportunità, ostacoli [...] nulla contribuisce allo svolgersi di questo tipo di scuola [...] certamente il Covid ha influito nel senso io non lo so se poi sarebbe stato diverso senza (G4)</i>
3.6. I partecipanti affermano di essere soddisfatti della scelta di una scuola OE, in quanto le insegnanti sono propense a svolgere tale approccio	Genitore: <i>Assolutamente sì [...] perché ho visto le maestre propense [...] quando abbiamo fatto la riunione ad inizio anno era venuta fuori comunque una parte importante rispetto all'outdoor (G45)</i>

Tabella 27. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle ragioni del perché i genitori sono soddisfatti della didattica all'aperto

Infine, è stato chiesto ai genitori quale attività didattica all'aperto considerassero utile per i propri figli. Alla domanda, quasi la metà dei genitori ha risposto di non avere una preferenza specifica, sottolineando invece che tutte le attività all'aperto sono fondamentali per lo sviluppo dei bambini. Solo due genitori hanno dichiarato di non saper rispondere, mentre un buon numero di altri ha suggerito attività didattiche outdoor in vari ambiti, tra cui: educazione fisica; scienza; lettura; sport; storia; arte e immagine, come disegni o pitture; geografia; educazione civica; pulizia degli spazi e rispetto dell'ambiente; attività laboratoriali; attività che prevedono l'aiutare altri bambini; attività teatrali; musica; poesia.

In relazione a questo aspetto, la macrocategoria “Attività didattiche all’aperto utili secondo i genitori” comprende un insieme di attività che, secondo le opinioni dei genitori, dovrebbero essere svolte dagli alunni con l’assistenza degli insegnanti. All’interno di questa macrocategoria sono stati codificati un totale di 120 segmenti, suddivisi in 16 microcategorie, che sono descritte e definite nei grafici e nelle tabelle seguenti.

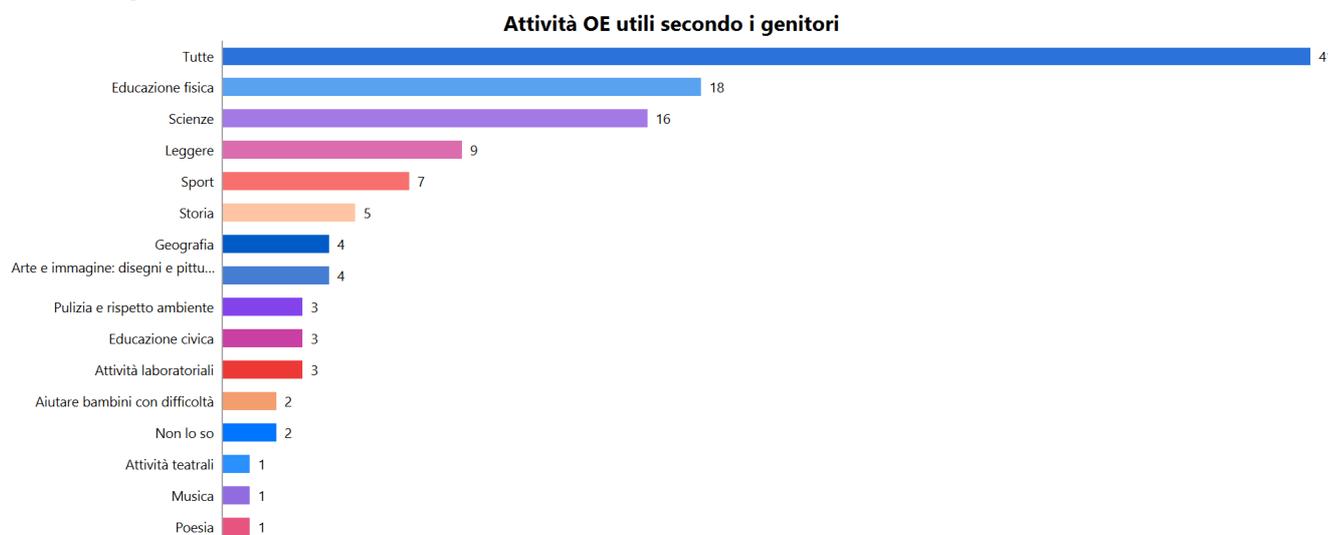


Figura 29. Grafico relativo alle attività di didattica all’aperto che sarebbe utile che gli alunni svolgessero secondo i genitori

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
4.1. Tutte	41
4.2. Educazione fisica	18
4.3. Scienze	16
4.4. Leggere	9
4.5. Sport	7
4.6. Storia	5
4.7. Geografia	4
4.8. Arte e immagine: disegno e pittura	4
4.9. Educazione civica	3
4.10. Pulizia e rispetto ambiente	3
4.11. Attività laboratoriali e pratiche	3
4.12. Non lo so	2
4.13. Aiutare altri bambini	2
4.14. Attività teatrali	1
4.15. Musica	1
4.16. Poesia	1
Totale	120

Tabella 28. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività di didattica all’aperto che sarebbe utile che gli alunni svolgessero secondo i genitori

Definizioni microcategorie emerse	Esempi
4.1. I partecipanti affermano che tutte le materie possono essere svolte all'aperto senza preferirne una in particolare	Genitore: <i>Secondo me, il bambino apprende meglio perché la vive, la scopre lui, quindi tutte le attività all'esterno amplificano la capacità di apprendimento del bambino, quindi sono propensa a tutto (G24)</i>
4.2. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate all'educazione fisica	Genitore: <i>Allora secondo me una cosa che potrebbe essere carina, se la faranno, magari la faranno, non lo so, il fatto di fare educazione fisica o motoria o come si può chiamare, magari nelle giornate che lo permettono, piuttosto che limitarlo all'attività in palestra (G55)</i>
4.3. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alle scienze	Genitore: <i>Scienze perché puoi osservare la natura, osservare gli animali, osservare il modo di comportarsi di questi ultimi, può aiutare a comprendere [...] l'osservazione fa cogliere meglio il senso delle cose (G82)</i>
4.4. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla lettura	Genitore: <i>Anche le attività di lettura, leggere, come già fanno in Agorà, hanno questo spazio con le sedute a cerchio, dove poi fanno è determinate letture [...] perché è bello secondo me leggere all'aperto, in realtà la lettura pure dentro va fatta bene, però ci sono attività collegate a quel racconto, a quella storia appunto, avere uno spazio vasto, ma anche avere materiali a portata di mano, la terra, i bastoncini, non lo so, aiutano anche i bambini a sviluppare la creatività (G25)</i>
4.5. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate allo sport	Genitore: <i>Lo sport all'aperto, perché lo sport aiuta tanto, ma non solo a livello fisico, parlo proprio a livello mentale, soprattutto gli sport di squadra che comunque ti aiutano a capire proprio il lavoro di squadra, all'aperto perché secondo me è proprio un'altra cosa (G10)</i>
4.6. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla storia	Genitore: <i>Non sarebbe male nemmeno la storia fargliela apprendere all'aperto, non c'è quel clima di io spiego e tu devi imparare anche perché i bambini memorizzano [...] ma è anche facile dimenticare però, quindi vedrebbero con occhi quello che gli viene detto (G29)</i>
4.7. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla geografia	Genitore: <i>Le nozioni di geografia, forse non adesso, ma anche nei successivi anni [...] perché ci sono piccoli pezzi di queste materie che si possono osservare anche all'esterno (G12)</i>
4.8. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate ad arte e immagine, quali il disegno e la pittura	Genitore: <i>Fare un disegno, disegnare quello che vedono loro intorno (G1)</i>
4.9. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate all'educazione civica	Genitore: <i>Potrebbe avere senso per educazione civica, perché comunque anche quello potrebbe avere un senso di attività svolta all'aperto (G88)</i>
4.10. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla pulizia e ai temi del rispetto ambiente	Genitore: <i>Anche attività del pulire, quando è sporco, perché così capisce tante cose (G37)</i>
4.11. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività laboratoriali e che prevedono l'uso del proprio corpo	Genitore: <i>Attività che si possono fare concretamente all'aperto, che può essere scienze, può essere storia, i reperti archeologici, cioè tutte cose che possono vedere e toccare con mano secondo me al bambino rimane impressa la lezione in questo modo (G68)</i>
4.12. I partecipanti affermano di non sapere quali attività OE sarebbe utile svolgere	Genitore: <i>Questo non glielo so dire sinceramente (G71)</i>

4.13. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate all'aiutare altri bambini	Genitore: <i>Mi piace questa cosa del volontariato all'orfanotrofio, mi piace quando svolgono attività all'aperto come questa (G67)</i>
4.14. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività teatrali	Genitore: <i>Attività teatrali di questo tipo per l'attenzione, per la capacità di seguire delle storie, queste fondamentalmente sì, non mi viene in mente qualcos'altro (G77)</i>
4.15. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla musica	Genitore: <i>A me piacerebbe che facessero musica all'aperto oppure qualche mostra all'aperto, perché la musica unisce tutti quanti, quindi è un aiuto anche per loro, per imparare meglio, secondo me, un conto è fatta in classe, un conto è fatto all'aperto, ai bambini piacciono queste cose, usciamo sai?, facciamo questa cosa all'aperto, per noi già il fatto che era all'aperto, era bello, ci stimolava di più e quindi penso che sia stimolante per loro, perché in classe possono annoiarsi (G19)</i>
4.16. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività legate alla poesia	Genitore: <i>Penso anche per l'attività di italiano, per imparare la poesia, per vedere, li ispira di più stare all'aperto, studiare, per un certo numero di ore (G65)</i>

Tabella 29. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività di didattica all'aperto che sarebbe utile che gli alunni svolgessero secondo i genitori

Oltre a raccogliere informazioni sulla conoscenza che i genitori intervistati hanno dell'Outdoor Education, è stato chiesto anche agli alunni e alle alunne di esprimere la propria opinione su questo approccio educativo, con particolare riferimento all'esplorazione delle motivazioni che hanno portato i propri insegnanti ad adottare l'OE (secondo gli studenti), alle ragioni per le quali agli studenti piace tale approccio educativo, alle attività di didattica all'aperto che sarebbe utile svolgere a scuola, a come si sentono gli alunni durante lo svolgimento dell'OE ed, infine, alle preferenze degli alunni circa l'uso degli spazi interni o esterni e circa lo stare insieme ai compagni o da soli per lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la macrocategoria "Motivi scelta dell'OE da parte dei docenti (secondo gli alunni)" racchiude l'insieme delle motivazioni che gli studenti ritengono abbiano spinto i loro insegnanti a adottare un approccio didattico all'aperto. In totale, sono stati codificati 366 segmenti, suddivisi in 25 microcategorie, come illustrato nel grafico e nelle tabelle seguenti.

Secondo gli studenti, le ragioni che hanno portato le docenti a implementare l'OE con la classe sono molteplici. Tra queste, emergono: la capacità di questo approccio di favorire l'apprendimento degli studenti; le sue modalità piacevoli, giocose e divertenti; la creazione di un ambiente più salutare (salubre); l'opportunità di osservare dal vivo l'ambiente esterno e di apprendere l'importanza della cura e del rispetto verso l'ambiente; la possibilità di trascorrere più tempo a contatto con l'ambiente esterno, variando gli ambienti o le attività didattiche; la riduzione della noia percepita dagli alunni.

Altre motivazioni evidenziate dagli studenti includono: la possibilità offerta dall'OE di sperimentare e di consentire un maggiore movimento agli alunni; l'attenzione e l'affetto che le docenti nutrono per gli alunni, con la convinzione che essi si comporteranno bene; l'importanza di stare e lavorare insieme tra compagni; la creazione di rappresentazioni grafiche dell'ambiente esterno; l'opportunità di stimolare il ragionamento degli alunni; il contributo a far sentire gli studenti più rilassati e tranquilli; la disponibilità di avere spazi più ampi a disposizione; la possibilità di svagarsi e scaricare le energie; la fiducia che le docenti ripongono negli alunni.

Inoltre, alcuni studenti menzionano tra le motivazioni il fatto che: le docenti apprezzino l'ambiente esterno; vi sia minore confusione e una maggiore concentrazione; vi sia l'opportunità di conoscere

nuove persone; l'ambiente sia fonte di ispirazione per gli alunni; vi sia la possibilità di apprendere a orientarsi; vi sia un maggiore coinvolgimento degli studenti.

È interessante notare come alcuni studenti affermino di non conoscere le motivazioni, mentre la maggioranza evidenzia l'importanza di un apprendimento svolto attraverso modalità piacevoli, giocose e divertenti, oltre ai benefici di un ambiente più salutare, caratterizzato da aria fresca e luce solare.

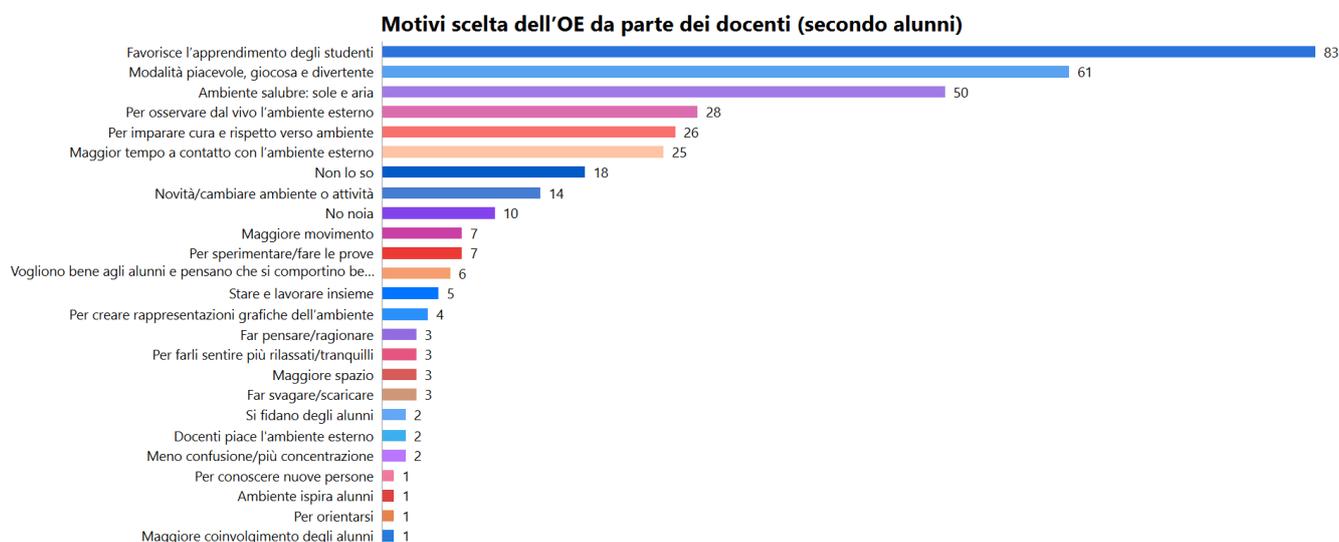


Figura 30. Grafico relativo ai motivi che hanno portato i docenti a scegliere di svolgere attività di didattica all'aperto secondo gli alunni e le alunne

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
5.1. Favorisce l'apprendimento degli studenti	83
5.2. Modalità piacevole, giocosa e divertente	61
5.3. Per stare in un ambiente più salubre, con aria e luce solare	50
5.4. Per osservare dal vivo l'ambiente esterno	28
5.5. Per imparare cura e rispetto verso ambiente	26
5.6. Maggior tempo a contatto con l'ambiente esterno	25
5.7. Non lo so	18
5.8. Novità/cambiare ambiente o attività	14
5.9. No noia	10
5.10. Per sperimentare/fare le prove	7
5.11. Maggiore movimento	7
5.12. Vogliono bene agli alunni e pensano che si comportino bene	6
5.13. Stare e lavorare insieme	5
5.14. Per creare rappresentazioni grafiche dell'ambiente	4
5.15. Far pensare/ragionare	3
5.16. Per farli sentire più rilassati/tranquilli	3
5.17. Maggiore spazio	3
5.18. Far svagare/scaricare le energie	3
5.19. Si fidano degli alunni	2
5.20. Docenti piace l'ambiente esterno	2
5.21. Meno confusione e più concentrazione	2

5.22. Per conoscere nuove persone	1
5.23. Ambiente ispira alunni	1
5.24. Per orientarsi	1
5.25. Maggiore coinvolgimento degli alunni	1
Totale	366

Tabella 30. Microcategorie e relative frequenze in merito ai motivi che hanno portato i docenti a scegliere di svolgere attività di didattica all'aperto secondo gli alunni e le alunne

Definizioni microcategorie emerse	Esempi
5.1. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto è un approccio che favorisce l'apprendimento degli studenti e delle studentesse	Allievo: <i>Perché ci si annoia meno e si impara di più</i> (B237)
5.2. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto è una modalità piacevole, giocosa e divertente per studenti e studentesse	Allievo: <i>Per farci sapere la lezione in un altro modo e per farci divertire perché a molti della nostra classe piace</i> (B108)
5.3. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette di stare in un ambiente più salubre, respirando aria pulita e fresca e esponendo gli alunni e le alunne alla luce solare	Allievo: <i>Per farci prendere più respiro e non stare chiusi in classe a non prendere l'aria</i> (B67)
5.4. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di osservare dal vivo l'ambiente esterno	Allievo: <i>Perché noi studiamo la natura però non è che se la studiamo riusciamo sempre a capire tutto, ci impegniamo a capirlo, però è sempre meglio vederlo dal vivo</i> (B70)
5.5. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di imparare a prendersi cura e rispettare l'ambiente	Allievo: <i>Per farci imparare che non si deve inquinare soprattutto nella natura e non si devono buttare le cartacce</i> (B8)
5.6. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di non stare sempre in luoghi chiusi, ma di trascorrere più tempo a contatto con l'ambiente esterno	Allievo: <i>Perché secondo me vogliono che siamo all'aperto e non chiusi in classe, per stare più fuori con la natura</i> (B225)
5.7. I partecipanti affermano di non sapere i motivi per i quali le docenti hanno deciso di svolgere l'OE con la classe	Allievo: <i>Non lo so</i> (B127)
5.8. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette di variare ambienti o attività didattiche	Allievo: <i>Per cambiare un po' ambiente</i> (B177)
5.9. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di non annoiarsi durante l'attività didattica	Allievo: <i>Perché ci si annoia meno e si impara di più</i> (B237)
5.10. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di sperimentare ciò che si apprende	Allievo: <i>Secondo me perché ci vogliono far sperimentare molte cose</i> (B64)
5.11. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di fare maggiore movimento durante l'attività didattica	Allievo: <i>Secondo me perché all'aperto ci coinvolgono di più, perché all'aperto è sempre bello, puoi muoverti in uno spazio più grande</i> (B131)

5.12. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto vogliono bene agli studenti e studentesse e pensano che quest'ultimi siano bravi	Allievo: <i>Perché ci vogliono molto bene</i> (B145)
5.13. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette agli allievi e allieve di lavorare e di stare insieme durante l'attività didattica	Allievo: <i>Secondo me, per farci vedere che ci sono ancora questi luoghi, e anche per farci stare insieme</i> (B159)
5.14. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di creare rappresentazioni grafiche dell'ambiente	Allievo: <i>Per disegnare un po' gli alberi fuori</i> (B235)
5.15. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di pensare e di ragionare	Allievo: <i>Ci portano fuori perché secondo me si ragiona anche meglio fuori con l'aria</i> (B101)
5.16. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di sentirsi più rilassati e tranquilli	Allievo: <i>Perché fuori c'è un po' più d'aria che in classe e si sta meglio, noi ci possiamo rilassare, solo quando siamo in classe non ci rilassiamo così tanto, quando siamo fuori sì</i> (B105)
5.17. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di avere maggiore spazio a disposizione per lo svolgimento delle lezioni	Allievo: <i>Abbiamo un po' più spazio per metterci, vedi che non riusciamo mai a metterci in un modo che la maestra ci vede?, riusciamo a far lezione, quindi fuori ci mettiamo in file e la maestra riesce meglio a far lezione</i> (B16)
5.18. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di svagarsi e di scaricare le proprie energie	Allievo: <i>Secondo me perché stiamo un giorno in classe e ci dobbiamo anche un po' scaricare</i> (B94)
5.19. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto si fidano degli studenti e studentesse	Allievo: <i>Perché le nostre maestre si fidano di noi e ci fanno andare fuori</i> (B25)
5.20. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto a loro piace l'ambiente esterno	Allievo: <i>Secondo me perché a loro (docenti) piace molto stare fuori, gli piace proprio l'ambiente e farci fare le cose fuori</i> (B138)
5.21. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di stare un ambiente con meno confusione, permettendo di conseguenza una maggiore concentrazione	Allievo: <i>A star fuori che ci mettiamo in file la maestra riesce meglio a far lezione e noi ci concentriamo di più sentendo il rumore degli uccelli e del vento</i> (B16)
5.22. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di conoscere nuove persone	Allievo: <i>Per farci conoscere nuovi ambienti e nuove persone</i> (B218)
5.23. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto l'ambiente all'aperto ispira gli studenti e studentesse	Allievo: <i>Perché ci ispiriamo all'ambiente fuori, ci piace, tutto verde, tutto colorato, l'aria fresca</i> (B19)
5.24. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse di imparare ad orientarsi	Allievo: <i>Per orientarci</i> (B97)
5.25. I partecipanti affermano che le docenti hanno deciso di svolgere l'OE in quanto permette a studenti e studentesse maggiore coinvolgimento durante l'attività didattica	Allievo: <i>Secondo me perché all'aperto ci coinvolgono di più, perché all'aperto è sempre bello, puoi muoverti in uno spazio più grande</i> (B131)

Tabella 31. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai motivi che hanno portato i docenti a scegliere di svolgere attività di didattica all'aperto secondo gli alunni e le alunne

Sono state indagate le motivazioni degli allievi sul perché l’OE generalmente sia apprezzato dagli studenti e dalle studentesse. A tale proposito, hanno dichiarato che svolgere attività didattiche all’aperto offre loro numerosi vantaggi, tra cui: apprendere divertendosi e attraverso modalità ludiche; osservare e interagire con l’ambiente naturale; vivere un ambiente salubre con aria e luce solare; maggiore interazioni e possibilità di stare insieme ai compagni; svolgere una varietà di attività all’aperto, come descrivere, cantare, scrivere, disegnare, piantare eccetera; avere più possibilità di apprendere; variare ambienti e attività; avere maggiori possibilità di movimento; provare un maggiore senso di libertà; avere maggiore spazio a disposizione per svolgere le lezioni. Altre ragioni menzionate dagli studenti includono: avere a disposizione ambienti più tranquilli e meno rumorosi (minore confusione e rimbombo); sentirsi più rilassati e tranquilli; sperimentare; prendersi cura dell’ambiente; svolgere attività utili anche in futuro; consentire a tutti gli studenti e studentesse di partecipare all’attività didattica e che l’OE sia un approccio inclusivo; evitare di annoiarsi; poter provare la sensazione di sentirsi primitivi e selvaggi; fare amicizia e risolvere conflitti tra pari; ed, infine, ridurre il tempo trascorso con i dispositivi tecnologici.

È importante sottolineare che una parte degli alunni e delle alunne dichiara di non sapere quali siano le ragioni per cui apprezzano l’OE. Inoltre, cinque alunni affermano di non gradire questo approccio educativo, poiché non consente di sedersi, li espone al freddo e alla confusione.

Un aspetto su cui vale la pena soffermarsi è il tema del “sentirsi primitivi e selvaggi”, che si ricollega alla letteratura di riferimento, in particolare al concetto di “diritto al selvaggio” del bambino, come evidenziato da Zavalloni (2006). Infine, è interessante notare come in questa macrocategoria emergano le microcategorie precedenti legate alle ragioni per cui i docenti scelgono l’OE, secondo le opinioni degli alunni. Tra queste, spiccano l’importanza di un ambiente salubre, ricco di aria fresca e luce solare, e di un approccio che consente di apprendere divertendosi attraverso modalità ludiche, oltre che di modalità di apprendimento che permettano l’osservazione e il contatto diretto con l’ambiente esterno.

La macrocategoria “Motivi per cui l’OE piace agli alunni” raccoglie un insieme di motivazioni che spiegano perché gli alunni apprezzano la didattica all’aperto. In essa sono presenti un totale di 369 segmenti codificati, suddivisi in 22 microcategorie, come illustrato nel grafico e nelle tabelle seguenti.

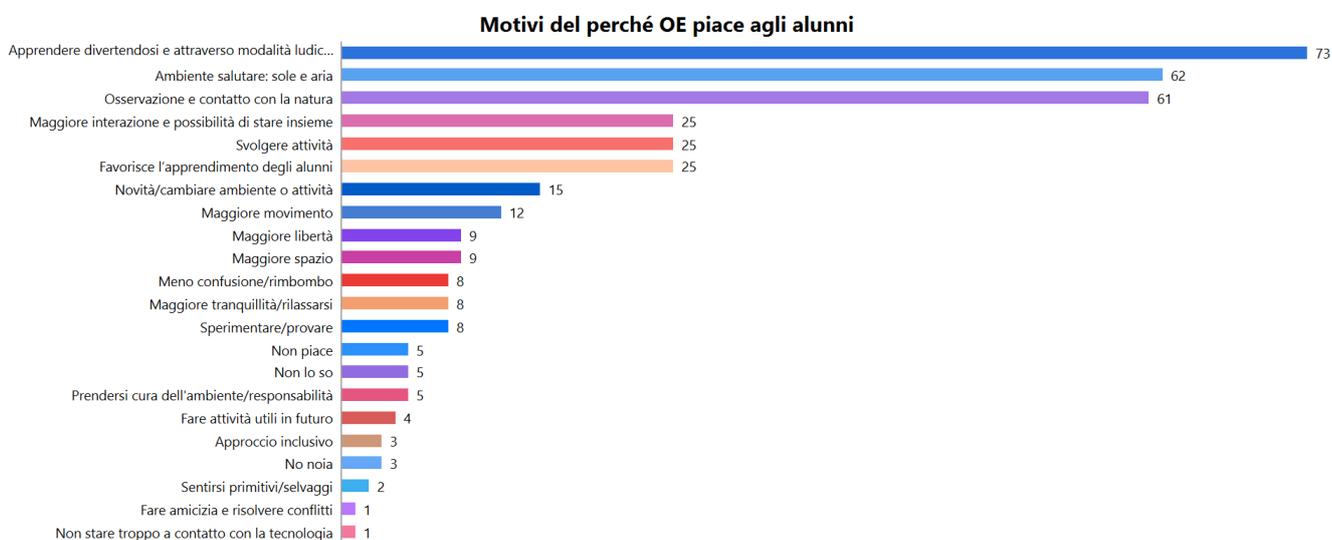


Figura 31. Grafico relativo ai motivi per i quali agli alunni e alle alunne piace svolgere le attività didattiche all’aperto

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
6.1. Apprendere divertendosi e attraverso modalità ludiche	73
6.2. Ambiente salubre: aria e luce solare	62
6.3. Osservazione e contatto con l'ambiente naturale	61
6.4. Maggiore interazione e possibilità di stare insieme	25
6.5. Svolgere attività	25
6.6. Favorisce l'apprendimento degli alunni	25
6.7. Cambiare ambiente o attività	15
6.8. Maggiore movimento	12
6.9. Maggiore libertà	9
6.10. Maggiore spazio	9
6.11. Meno confusione/rimbombo	8
6.12. Maggiore tranquillità/rilassarsi	8
6.13. Sperimentare/provare	8
6.14. Non piace	5
6.15. Non lo so	5
6.16. Prendersi cura dell'ambiente/responsabilità	5
6.17. Fare attività utili in futuro	4
6.18. Approccio inclusivo	3
6.19. No noia	3
6.20. Sentirsi primitivi/selvaggi	2
6.21. Fare amicizia e risolvere conflitti	1
6.22. Non stare troppo a contatto con la tecnologia	1
Totale	369

Tabella 32. Microcategorie e relative frequenze in merito ai motivi per i quali agli alunni e alle alunne piace svolgere le attività didattiche all'aperto

Definizione microcategorie emerse	Esempi
6.1. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di apprendere divertendosi e attraverso modalità ludiche	Allievo: <i>Perché ci divertiamo, tipo oggi ci siamo divertiti soprattutto perché eravamo insieme, abbiamo costruito ricerche, con tante prove (B230)</i>
6.2. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di stare in un ambiente salubre, respirando aria fresca e pulita e stando a contatto con la luce solare	Allievo: <i>Perché possiamo prendere aria fresca (B151)</i>
6.3. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di osservare ed essere in contatto con l'ambiente naturale	Allievo: <i>Sì, perché si possono vedere gli animali e le cose che sbocciano [...] ci sono gli uccelli che volano o gli animali che vanno in giro e quando giocano insieme, mi piace vederli (B183)</i>
6.4. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di stare insieme e di interagire maggiormente durante l'attività didattica	Allievo: <i>Sì, mi piace, perché [...] se esci vuoi sperimentare anche cose non sempre con le stesse persone, almeno come la penso io, possiamo tipo fare lavori di gruppi, un giorno, quando abbiamo fatto geometria, io sono stata con XXXX, XXXX e XXXX, cosa che io non sono mai stata con loro [...]</i>

	<i>da lì mi ha fatto capire che anche con i maschi posso capire di più (B64)</i>
6.5. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di svolgere diverse attività, quali descrivere, cantare, scrivere, disegnare, piantare eccetera	Allievo: <i>Mi piace che stiamo all'aria aperta e facciamo cose che in classe non avremmo potuto fare, come scavare la terra e metterla nei cassoni dove piantare delle piante (B88)</i>
6.6. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché favorisce l'apprendimento degli alunni e delle alunne	Allievo: <i>Sì, perché mi fa stare bene e imparare nuove cose e non stare davanti a un libro (B181)</i>
6.7. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di variare ambiente o attività durante l'attività didattica	Allievo: <i>Possiamo anche cambiare posto (B62)</i>
6.8. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne maggiore movimento	Allievo: <i>Mi piace perché all'aperto possiamo essere un pochino più liberi e all'aperto ci possiamo muovere (B141)</i>
6.9. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne maggiore senso di libertà	Allievo: <i>A me piace perché siamo in libertà (B166)</i>
6.10. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di avere maggiore spazio a disposizione per svolgere l'attività didattica	Allievo: <i>Sì, perché si sta anche meglio, c'è più spazio e più cose da vedere (B101)</i>
6.11. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di stare in un ambiente con meno confusione e rimbombo	Allievo: <i>Mi piace perché siamo tutti all'aperto e ci capiamo meglio, perché dentro c'è il rimbombo (B32)</i>
6.12. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di essere maggiormente tranquilli e rilassati	Allievo: <i>Sì, a me piace anche perché c'è più tranquillità che in classe e posso stare un po' tranquilla (B144)</i>
6.13. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di sperimentare quanto studiato	Allievo: <i>Perché non devi stare sempre seduto in un posto ad ascoltare, ma puoi anche provarlo mentre sei fuori (B16)</i>
6.14. I partecipanti affermano che non gli piace l'OE	Allievo: <i>No, perché all'aperto alcune volte alcuni compagni danno fastidio e poi non si capisce niente, tutti non hanno capito cosa hanno spiegato le maestre (B28)</i>
6.15. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE gli piaccia o meno	Allievo: <i>Non saprei (B201)</i>
6.16. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di assumersi la responsabilità e di prendersi cura dell'ambiente	Allievo: <i>A me piace perché aumenta la tua responsabilità, perché devi prenderti ogni giorno cura delle piante (B88)</i>
6.17. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di fare attività utili in futuro	Allievo: <i>Sì, secondo me serve fare attività fuori per capire e farci sperimentare quello che ci servirà in futuro e che ci serve (B194)</i>
6.18. I partecipanti affermano che l'OE gli piace poiché è un approccio inclusivo che permette agli alunni e alle alunne di superare eventuali difficoltà	Allievo: <i>Però preferiscono fare lezione fuori e guardare la natura, perché alcuni bambini fanno difficoltà a leggere e scrivere e magari fanno difficoltà a capire dai libri, quindi facendo attività fuori potrebbe servirgli (B24)</i>

<p>6.19. I partecipanti affermano che l’OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di non annoiarsi durante l’attività didattica</p>	<p>Allievo: <i>A me mi piace perché comunque fuori i lavori son belli più che farli dentro, perché andare fuori secondo me anche per noi è giusto, perché sempre stare dentro un edificio dopo un po’ è noioso. Noi intanto impariamo anche un pochino di più (B161)</i></p>
<p>6.20. I partecipanti affermano che l’OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di sentirsi primitivi o selvaggi</p>	<p>Allievo: <i>A me piace molto perché [...] mi sento più primitivo fuori, a me piace come fanno i primitivi, il fuoco, cacciare, mi piace proprio (B159)</i></p>
<p>6.21. I partecipanti affermano che l’OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di fare amicizia e risolvere i conflitti</p>	<p>Allievo: <i>Mi piace perché [...] puoi fare un po’ di amicizia, in classe non è che noi siamo proprio amici della pelle, tipo a me è riuscito che io avevo litigato con una mia compagna e fuori mi ha fatto risolvere tutto (B40)</i></p>
<p>6.22. I partecipanti affermano che l’OE gli piace poiché permette agli alunni e alle alunne di non stare sempre davanti ai dispositivi tecnologici</p>	<p>Allievo: <i>Tipo per non stare sempre con la tecnologia (B230)</i></p>

Tabella 33. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai motivi per i quali agli alunni e alle alunne piace svolgere le attività didattiche all’aperto

Per quanto concerne le preferenze degli studenti sulle attività didattiche all’aperto, è emerso che ben centottanta alunni dichiarano di preferire queste attività rispetto a quelle svolte al chiuso. Un alunno, tuttavia, afferma di non sapere rispondere a questa domanda. Inoltre, otto studenti sottolineano che la loro preferenza dipende dalle condizioni meteorologiche o dalla materia trattata, diciannove alunni indicano di preferire le attività in aula, mentre dodici studenti dichiarano di apprezzare entrambe le opzioni, sia quelle svolte in aula sia quelle all’aperto.

È stata inoltre posta agli alunni la domanda se preferissero svolgere le attività didattiche all’aperto da soli o in compagnia dei compagni e dell’insegnante. I dati rivelano che centottantasei alunni preferiscono svolgere queste attività insieme ai propri compagni di classe e agli insegnanti. Ventisei studenti, invece, desiderano farlo individualmente, mentre otto alunni affermano di apprezzare entrambe le modalità, sia da soli che con i compagni.

Per quanto riguarda le risposte degli studenti e delle studentesse sui sentimenti provati durante le attività didattiche all’aperto, è stata realizzata una Word Cloud per individuare e sintetizzare i termini più frequenti e ricorrenti nei segmenti codificati. Tra le parole emerse con maggiore frequenza nelle dichiarazioni degli alunni, spiccano: “felice” (con una frequenza di 42 segmenti codificati); “libero” (con una frequenza di 14 segmenti codificati) e la parola affine “liberare” (con una frequenza di 11 segmenti codificati); “benissimo” (con una frequenza di 17 segmenti codificati). Altre parole che emergono associate a questi sentimenti sono: “natura” (con una frequenza di 16 segmenti codificati) e “aria” (con una frequenza di 12 segmenti codificati). Per la creazione della Word Cloud sottostante, è stata impostata una frequenza minima pari a 10 e sono stati considerati un totale di 231 segmenti codificati, applicando una lista di esclusione per alcune parole e attivando l’impostazione per “flemmatizzare” le parole.



Figura 32. Word Cloud generate a partire dalle parole utilizzate dagli alunni e dalle alunne per descrivere come si sentono durante lo svolgimento delle attività didattiche all’aperto

Infine, è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di indicare quali attività didattiche all’aperto considerassero utili da svolgere con la propria classe. La maggior parte degli allievi e delle allieve ha espresso il desiderio di partecipare ad attività in ambienti naturali, come parchi, fattorie didattiche, mare, fiumi, montagne ecc. Alcuni alunni, tuttavia, affermano di non saper rispondere dove si possano svolgere attività outdoor. Altri studenti, invece, ritengono che sarebbe utile: svolgere attività nel giardino e negli spazi verdi della scuola; visitare città; recarsi al museo; andare allo zoo; andare al cinema; svolgere attività a scuola; andare in palestra; recarsi in luoghi attrezzati; visitare un canile; andare al circo; visitare una chiesa; svolgere uno sport; infine, cambiare posti, recandosi in diversi ambienti.

La macrocategoria “Attività OE utili secondo gli alunni” racchiude l’insieme delle attività di didattica all’aperto che, secondo gli allievi e le allieve, sarebbe opportuno svolgere con le docenti e con i propri compagni. In essa sono presenti un totale di 257 segmenti codificati, suddivisi in 15 microcategorie, raggruppate e descritte nel grafico e nelle tabelle seguenti.

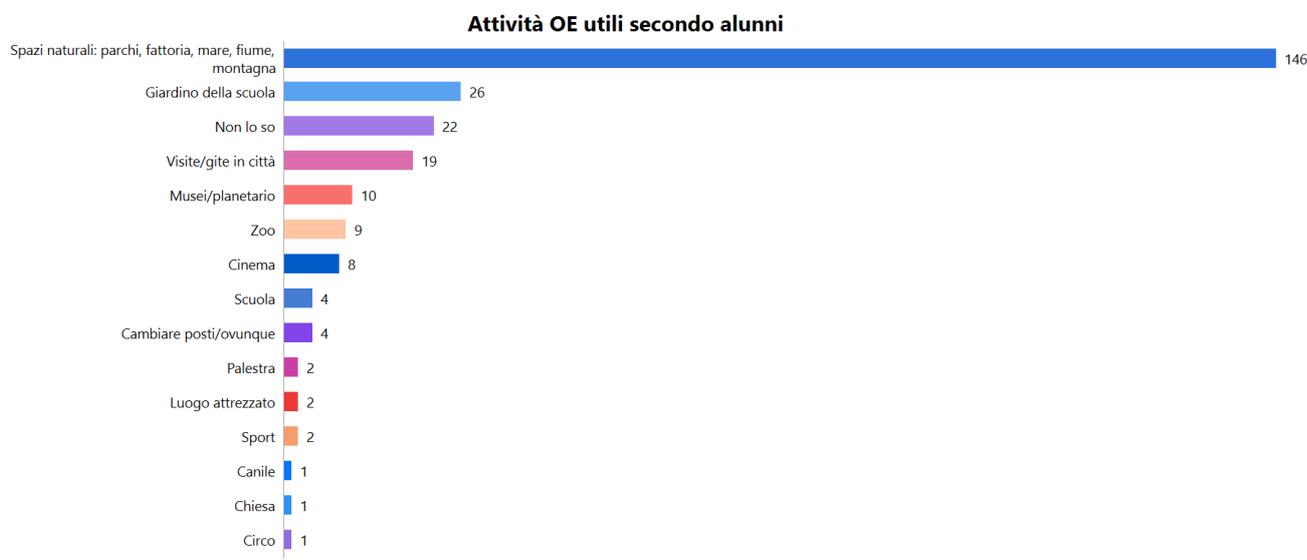


Figura 33. Grafico relativo alle attività di didattica all’aperto che sarebbero utili secondo gli alunni e le alunne

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
7.1. Spazi naturali: parchi, fattoria, mare, fiume, montagna	146
7.2. Giardino e spazi verdi della scuola	26
7.3. Non lo so	22
7.4. Visite/gite in città	19
7.5. Musei/planetario	10
7.6. Zoo	9
7.7. Cinema	8
7.8. Scuola	4
7.9. Cambiare posti/ovunque	4
7.10. Palestra	2
7.11. Luogo attrezzato	2
7.12. Sport	2
7.13. Canile	1
7.14. Chiesa	1
7.15. Circo	1
Totale	257

Tabella 34. Microcategorie e relative frequenze in merito alle attività di didattica all'aperto che sarebbero utili secondo gli alunni e le alunne

Definizione microcategorie emerse	Esempi
7.1. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche in spazi naturali: parchi, fattoria, mare, fiume, montagna eccetera	Allievo: <i>Io vorrei andare in un posto dove c'è la natura, tipo animali, fiori e piante e studiare meglio la natura (B229)</i>
7.2. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche in giardino della scuola	Allievo: <i>Studiare le foglie in giardino (B109)</i>
7.3. I partecipanti affermano di non sapere quali attività OE sarebbe utile svolgere	Allievo: <i>Non lo so (B136)</i>
7.4. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere visite in città	Allievo: <i>Io andrei in una città con molte statue importanti per l'Italia, perché almeno le vediamo dal vivo e non sempre dalle foto (B141)</i>
7.5. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche in musei	Allievo: <i>In qualche museo per vedere come combattevano i greci e cosa facevano (B74)</i>
7.6. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche allo zoo	Allievo: <i>Per me decidere dove andare è una responsabilità molto grande però mi piacerebbe andare allo zoo, perché ci sono degli animali che sono veramente interessanti, come il pescespada (B28)</i>
7.7. I partecipanti affermano che sarebbe utile recarsi al cinema	Allievo: <i>A me piace quando siamo andati al cinema, perché si può vedere tanti anni fa cosa c'era (B166)</i>
7.8. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche in luoghi della scuola	Allievo: <i>A fare un giro a scuola per conoscerla meglio (B115)</i>
7.9. I partecipanti affermano che sarebbe utile variare gli ambienti, andare ovunque	Allievo: <i>Io a dire il vero girerei e basta, non starei in edificio, ma proprio farei lezione, anche in un parco, perché comunque per me è diverso, perché a me stanca anche un</i>

	<i>po' stare sempre in un posto uguale, invece cambiare mi piace (B198)</i>
7.10. I partecipanti affermano che sarebbe utile recarsi in palestra	Allievo: <i>Io in palestra per fare ginnastica (B172)</i>
7.11. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche in luoghi attrezzati	Allievo: <i>Dove ci sia un tetto, perché se no ti potresti anche bagnare, tipo una specie di tavoli, tipo i cosi per fare la colazione a letto, per scrivere, mi piacerebbe andare fuori dalla scuola, però basta che ci sia un tetto (B230)</i>
7.12. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere sport all'aperto	Allievo: <i>In gita, ad esempio a fare sport (B11)</i>
7.13. I partecipanti affermano che sarebbe utile svolgere attività didattiche nel canile	Allievo: <i>Al canile a vedere gli animali (B48)</i>
7.14. I partecipanti affermano che sarebbe utile recarsi in chiesa	Allievo: <i>Per conoscere i posti e descriverli, anche in una chiesa [...] dove ci sono tante cose e non ci siamo mai andati, la descriviamo (B93)</i>
7.15. I partecipanti affermano che sarebbe utile recarsi al circo	Allievo: <i>Al circo, per divertirci e imparare le cose (B192)</i>

Tabella 35. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle attività di didattica all'aperto che sarebbero utili secondo gli alunni e le alunne

2.7 La definizione di Educazione all'aperto secondo i partecipanti

La macrocategoria “Definizione di Outdoor Education” comprende un insieme di definizioni di Educazione all'aperto fornite dai partecipanti (docenti, genitori, alunni e facilitatori) e include un totale di 553 segmenti codificati. Tale macrocategoria è suddivisa in 29 microcategorie, descritte e analizzate in dettaglio attraverso strumenti visuali come la Word Cloud, un grafico gerarchico e le tabelle sotto riportate. Data la complessità di questa macrocategoria, l'uso di rappresentazioni visive si è rivelato particolarmente utile per facilitare la comprensione di quanto esposto, mentre le tabelle offrono un quadro delle diverse microcategorie, con le relative frequenze, definizioni ed esempi delle risposte dei partecipanti.

Dalla Word Cloud, realizzata applicando una frequenza minima di 30 e utilizzando una lista di esclusione di alcune parole, emergono trentuno i termini. Tra questi, quelli con la maggiore frequenza (indicata con i rispettivi valori assoluti tra parentesi) sono: “aperto” (393); “scuola” (310); “natura” (160); “attività” (112); “imparare” (107); “bello/a” (79); “vedere” (68); “aria” (65); “esterno” (64); “didattica” (63); “ambiente” (61); “giocare” (61); “ambiente” (61); “nuove” (58); “lezione” (57); “educazione” (53); “mondo” (51); “apprendimento” (45); “animali” (42); “attiva” (40); “esperienza” (40); “rispetto” (40); “possibilità” (40); “studiare” (38); “maestra” (33); “insegnante” (32); “insieme” (30); “pratica” (30).

È interessante notare la presenza di parole legate all'ambiente interno, come “classe” (139), “aula” (47) e “interno” (41), affiancate da termini relativi agli spazi esterni. Questo suggerisce una modalità di apprendimento in cui entrambi gli spazi sono complementari, in linea con la letteratura di riferimento. Le parole ricorrenti sembrano indicare una definizione di OE, inteso come approccio educativo che implica l'impiego di una didattica attiva, svolta in ambienti sia interni sia esterni, naturali e non. Tale concetto sarà ulteriormente esplorato nell'analisi delle microcategorie che seguono.



Figura 34. Word Cloud generata a partire dai segmenti codificati relativi alla definizione di OE data dai partecipanti

L'Educazione all'aperto, secondo i partecipanti, può essere definito come un approccio educativo: che promuove l'apprendimento attraverso il contatto con l'ambiente esterno, utilizzando modalità piacevoli, ludiche e divertenti; esperienziale, laboratoriale e concreto; che adotta attività didattiche all'aria aperta che consentono agli alunni di stare insieme, che incoraggiano l'interazione tra gli alunni, che favoriscono la socializzazione e apportano benefici a livello sociale; che offre un maggiore senso di libertà, permettendo di trascorrere del tempo all'aperto e di respirare aria pulita.

Inoltre, secondo alcuni intervistati, l'OE implica il trasferimento della didattica dall'aula all'esterno, promuovendo comportamenti legati al rispetto per l'ambiente. Questo approccio è percepito come stimolante, interessante e arricchente, ed è considerato innovativo e alternativo, poiché stabilisce una connessione tra gli spazi interni ed esterni.

L'OE è un approccio che: favorisce un maggiore senso di calma, tranquillità e di rilassamento ed un maggiore coinvolgimento degli alunni; prevede la creazione di rappresentazioni grafiche degli elementi dell'ambiente; offre agli alunni e alle alunne maggiore spazio a disposizione per svolgere le attività didattiche, consentendo loro di aprirsi, sentirsi a proprio agio, di esprimersi liberamente, oltre che di scatenarsi e svagarsi.

L'OE promuove un apprendimento che rispetta i ritmi individuali dell'alunno e si basa su un approccio olistico, sviluppando la creatività e le competenze personali, che possono essere applicate in diverse situazioni. Inoltre, supporta attività di inclusione e compensative, riducendo la dipendenza dalla tecnologia, incoraggiando gli studenti a uscire dai propri schemi mentali, creando attività strutturate da esperti con metodologie diverse e interdisciplinari. Esso implica un lavoro di ricerca e di preparazione da parte del docente ed è una modalità vivace e dinamica, che ricorda quella dei boiscout.

Infine, è importante sottolineare che, in linea con il modello formativo, il facilitatore evidenzia come l'OE si configuri come una didattica attiva all'aperto, che implica un certo attivismo, sia da parte degli alunni, che sono chiamati a partecipare attivamente attraverso la loro esperienza e il loro coinvolgimento diretto, sia da parte del docente, che deve assumere diversi ruoli e utilizzare modalità di insegnamento variegata per facilitare l'apprendimento. L'OE si presenta, quindi, come un concetto ampio, influenzato dal territorio e dalle culture locali, e che, in ambito nazionale, affonda le sue radici

in diverse correnti pedagogiche, in cui, comunque, in tutti i casi rimane centrale l'idea che la scuola debba essere in relazione con il mondo circostante, non solo con l'ambiente naturale.

Analizzando le risposte dei partecipanti nel dettaglio (con la frequenza delle microcategorie tra parentesi e espressa in valori assoluti), si può notare come, per la maggior parte dei docenti, l'OE rappresenti principalmente un approccio che consente di “apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno” (10) e che “mette in relazione il dentro e il fuori” (6), i quali sono intesi come un continuum e caratterizzati da una modalità di lavoro “laboratoriale, esperienziale e concreta” (6). Una piccola parte di docenti lo definisce come un “approccio innovativo e alternativo” (5), “stimolante, interessante e arricchente” (5), che consente agli alunni di “apprendere in modo piacevole, giocando e divertendosi” (3), senza noia né pesantezza.

Altri docenti definiscono l'OE come un “approccio olistico” (2), che consente di “trasferire la didattica da dentro a fuori” (2) e di “coinvolgere” maggiormente gli alunni (2), favorendo in loro un maggiore “senso di calma, tranquillità e di rilassamento” (2). Alcuni docenti sottolineano ulteriori caratteristiche dell'OE, affermando che esso consente di “uscire dai propri schemi mentali” (2) e “segue i ritmi dell'alunno” (1), consentendogli di apprendere in modo più naturale, quindi meno artificiale e strutturato. Inoltre, esso favorisce l'assunzione di comportamenti legati al “rispetto verso l'ambiente” (1), fa sì che gli alunni “si aprano di più e si sentano maggiormente a proprio agio” (1) e rende possibili “attività di inclusione e compensative” (1), utili per superare eventuali difficoltà. Un ulteriore beneficio dell'OE evidenziato dai docenti riguarda il valore sociale delle “attività didattiche all'aria aperta che permettono agli alunni di stare insieme e che apportano loro benefici a livello sociale” (1). Infine, altri docenti aggiungono che l'OE è una “modalità vivace, vicino a quella dei boyscout” (1), che favorisce la realizzazione di “attività interdisciplinari” (1) e che prevede un “lavoro di ricerca e di preparazione” da parte del docente (1), offrendo agli studenti un maggiore “senso di libertà” (1) e promuovendo lo “sviluppo e uso delle competenze” (1).

Anche i genitori concordano con i docenti nell'affermare che l'OE rappresenti un modo di “apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno” (38) e che si configuri come un “approccio laboratoriale, esperienziale e concreto” (31), che consente agli alunni di “apprendere in modo piacevole, giocando e divertendosi”, senza noia né pesantezza (15), e di svolgere “attività didattiche all'aria aperta che consentono loro di stare insieme e che apportano benefici a livello sociale” (10), definendolo infine come un “approccio stimolante, interessante e arricchente” (10).

Per i genitori, l'OE è, dunque, un “approccio innovativo e alternativo” (9) che, secondo alcuni, permette di “trasferire la didattica da dentro a fuori” (9), mentre per altri “mette in relazione il dentro e fuori” (7). Una piccola parte dei genitori ritiene che l'OE sia un approccio educativo che offre un maggiore “senso di libertà” (5), un “maggior coinvolgimento” degli studenti (5) e la possibilità di “stare all'aperto, respirando aria pulita” (5). Alcuni genitori aggiungono che l'OE induce gli studenti a “aprirsi di più e a sentirsi a proprio agio” (3), a mettere in pratica un “apprendimento secondo ritmi dell'alunno” (2) e a sviluppare comportamenti legati “al rispetto verso l'ambiente” (2), oltre che a “scatenarsi e svagarsi” (1), a “sviluppare e impiegare le proprie competenze” (1) e a raggiungere un “senso di calma, tranquillità e di rilassamento” (1). L'OE è percepito come un “approccio olistico” (1), che include lo svolgimento di “attività strutturate da esperti con l'uso di metodologie diverse” (1) e “attività di inclusione e compensative” (1), utili agli alunni per superare eventuali difficoltà. In particolare, analizzando le risposte dei genitori con background migratorio, emerge come la maggior parte di essi definisca e consideri l'OE come un modo per apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno (15 su 22 genitori totali con background migratorio).

Dalle parole degli alunni emerge che, per circa la metà di loro, l’OE rappresenta “un modo di apprendere attraverso il contatto con l’ambiente esterno” (109), con “modalità piacevoli, ludiche e divertenti”, prive di noia o pesantezza (86). Alcuni alunni affermano, inoltre, che l’OE permette loro di svolgere “attività didattiche all’aperto che consentono di stare insieme e che apporta benefici a livello sociale” (25), di “stare all’aperto, respirando aria pulita” (23) e di provare un “senso di libertà” durante le lezioni outdoor (23).

Alcuni studenti descrivono l’OE come il modo di “trasferire la didattica da dentro a fuori” (14), acquisendo comportamenti legati “al rispetto verso l’ambiente” (14) e sperimentando un “senso di calma, di tranquillità e di rilassamento” (10), che permette loro anche di creare “rappresentazioni grafiche di elementi dell’ambiente” (7). Infine, gli studenti considerano l’OE un “approccio laboratoriale, esperienziale e concreto” (7), “stimolante, interessante e arricchente” (6), che offre loro “maggiore spazio a disposizione per lavorare” (6), la possibilità di “scatenarsi e svagarsi” (2), di “sviluppare la propria creatività” (2) e di “essere meno connessi attraverso le tecnologie” (2), essendo percepito come un “approccio innovativo e alternativo” (1). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio vede l’OE come un “modo di apprendere attraverso il contatto con l’ambiente esterno” (40 su 78 alunni totali con background migratorio) e di “apprendere in modo piacevole, giocando e divertendosi” (28 su 78 alunni totali con background migratorio).

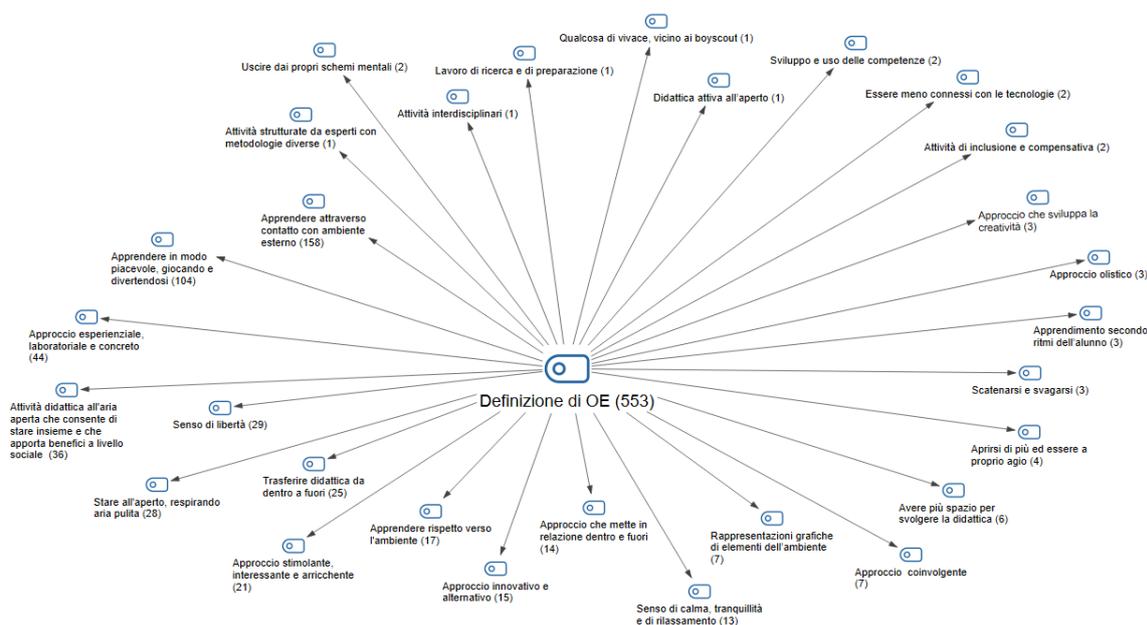


Figura 35. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie (con le frequenze) relative alla definizione di OE data dai partecipanti

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Apprendere attraverso contatto con ambiente esterno	158
1.2. Apprendere in modo piacevole, giocando e divertendosi	104
1.3. Approccio esperienziale, laboratoriale e concreto	44
1.4. Attività didattica all’aria aperta consente di stare insieme e apporta benefici a livello sociale	36
1.5. Senso di libertà	29
1.6. Stare all’aperto, respirando aria pulita	28
1.7. Trasferire didattica da dentro a fuori	25
1.8. Approccio stimolante, interessante e arricchente	21

1.9. Apprendere rispetto verso l'ambiente	17
1.10. Approccio innovativo e alternativo	15
1.11. Approccio che mette in relazione dentro e fuori	14
1.12. Senso di calma, tranquillità e di rilassamento	13
1.13. Rappresentazioni grafiche di elementi dell'ambiente	7
1.14. Approccio coinvolgente	7
1.15. Avere più spazio per svolgere la didattica	6
1.16. Aprirsi di più ed essere a proprio agio	4
1.17. Scatenarsi e svagarsi	3
1.18. Apprendimento secondo ritmi dell'alunno	3
1.19. Approccio olistico	3
1.20. Approccio che sviluppa la creatività	3
1.21. Attività di inclusione e compensativa	2
1.22. Essere meno connessi attraverso le tecnologie	2
1.23. Sviluppo e uso delle competenze	2
1.24. Uscire dai propri schemi mentali	2
1.25. Attività strutturate da esperti con metodologie diverse	1
1.26. Attività interdisciplinari	1
1.27. Lavoro di ricerca e di preparazione	1
1.28. Modalità vivace, vicino ai boiscout	1
1.29. Didattica attiva all'aperto	1
Totale	553

Tabella 36. Microcategorie e relative frequenze in merito alla definizione di OE data dai partecipanti

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti definiscono l'OE come un modo di apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno	<p>Insegnante: <i>Fare lezione, anziché al chiuso, fuori, all'aperto, ma non inteso solo come giardino, inteso anche come città, si può andare anche in centro città a fare scuola, davanti a un museo, in una piazza, in un parco del centro, insomma scuola all'aperto si può fare ovunque (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Educazione all'aperto è un nuovo modo di cercare di far apprendere ai bambini le varie discipline con la natura, con le cose naturali, in modo di renderli anche più partecipi e di non fare le lezioni tradizionali sempre chiusi in classe ma cercare di sfruttare anche la natura e l'ambiente esterno per apprendere (G62)</i></p> <p>Allievo: <i>Gli direi che è un modo per studiare felici e per scoprire nuove cose, nuovi argomenti in classe, perché non scopri molte cose in classe, perché non le vedi dal vivo (B119)</i></p>
1.2. I partecipanti definiscono l'OE come un modo di apprendere in modo piacevole, giocando e divertendosi, senza noia e pesantezza	<p>Insegnante: <i>È un altro modo di fare scuola, tra virgolette, diciamo, non si azzerano le discipline, non si azzerano gli obiettivi, anzi, forse vengono acquisiti più facilmente gli obiettivi didattici che non quando si è in classe [...] perché viene visto sotto forma di gioco da parte dei bambini, quindi non è pesante la lezione, l'attenzione, vengono stimolati in modo diverso e di conseguenza non scattano i soliti meccanismi (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Lo definirei come studiare giocando, cioè imparare giocando (G22)</i></p>

	<p>Allievo: È un divertimento, per insegnare ai bambini in modo più divertente cose che magari non sanno (B57)</p>
<p>1.3. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio esperienziale, laboratoriale e concreto, connesso alla vita reale</p>	<p>Insegnante: Trarre dall'esperienza viva e diretta gli stimoli, convogliarli e farli diventare degli apprendimenti, naturalmente noi lo facciamo in maniera più mirata, ci poniamo degli obiettivi (I23)</p> <p>Genitore: La possibilità che il bambino ha di fare un'esperienza concreta di quello che va studiando o comunque la possibilità anche di aprire gli orizzonti, di avere una visuale diversa da quella che si può avere nell'interno della classe (G52)</p> <p>Allievo: Impariamo sempre cose molto belle e nuove, tocchiamo cose nuove (B83)</p>
<p>1.4. I partecipanti definiscono l'OE come attività didattiche all'aperto che prevedono la possibilità per gli alunni e le alunne di stare insieme tra loro e che apportano benefici a livello sociale</p>	<p>Insegnante: Sono attività didattiche che accrescono le capacità sociali dei bambini in un contesto diverso che è quello dell'aula (I24)</p> <p>Genitore: Penso che lo spiegherei dicendo che le attività all'aperto sono importanti perché penso che favoriscano di più le relazioni sociali, perché magari in classe, tu stai seduto vicino al tuo compagno di classe, mentre quando stai fuori, c'è più interazione tra loro (G15)</p> <p>Allievo: Io penso che fare scuola all'aperto sia un modo per stare più insieme, stare più attaccati, dialogare meglio, fare più lavori in gruppo [...] perché in classe non siamo tutti vicini e non possiamo dialogare con altri che sono lontani dal nostro banco, con cui confrontarci le idee (B87)</p>
<p>1.5. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente un maggiore senso di libertà</p>	<p>Insegnante: Lo definirei un modo per liberarci, per uscire fuori dall'aula, dall'ambiente chiuso di un'aula (I26)</p> <p>Genitore: Fare scuola all'aperto potrebbe avere una componente in più rispetto a farla in classe, già il senso di libertà (G17)</p> <p>Allievo: Io gli direi che scuola all'aperto è che praticamente facciamo scuola all'aperto, cioè ci possiamo liberare di più, possiamo stare più liberi, invece che stare sempre in classe, seduti, con la lavagna e la maestra che scrive (B138)</p>
<p>1.6. I partecipanti definiscono l'OE come lo stare all'aperto respirando aria pulita</p>	<p>Genitore: Glielo spiegherei dicendo che anche solo per il fatto che comunque il bambino lo vive in modo diverso rispetto a fare lezione in una classe chiusa credo che porti vantaggio, ma anche proprio a livello di apprendimento, perché io non penso che i bambini siano meno concentrati a star fuori, anzi, io penso che l'ossigeno, che l'aria e il sole li aiutino anche a concentrarsi di più e anche ad apprendere diversamente e che si stanchino anche meno, quindi glielo spiegherei proprio così (G64)</p> <p>Allievo: Una cosa bella, perché si esce e prendiamo l'aria (B239)</p>
<p>1.7. I partecipanti definiscono l'OE come il trasferire la didattica da dentro a fuori, svolgendola all'esterno invece che in aula</p>	<p>Insegnante: Io direi che è tutta una serie di pratiche educative e didattiche che invece di svolgersi all'interno di un'aula, si possono svolgere all'interno dell'ambiente naturale (I20)</p> <p>Genitore: Portare quello che è la scuola fatta all'interno di quattro mura fuori, quindi [...] tutte le materie (G7)</p> <p>Allievo: È tipo fare scuola dentro, ma si fa fuori (B72)</p>

<p>1.8. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio stimolante, interessante e arricchente</p>	<p>Insegnante: <i>Lo definirei proprio come una maglia, una rete, un qualcosa che avvolge tutto il resto e, come avevo già detto in precedenza, il di fuori offre tante più opportunità e tanta più ricchezza rispetto a quattro mura che vengono addobbate in maniera voluta, cercata [...] ma è come una maglia ,una maglia che ti avvolge un qualcosa che ti metti addosso quando ne hai bisogno, è uno sfondo, è un po' come quando si è a teatro, sei l'attore protagonista di questo spettacolo e hai bisogno di un contesto, hai bisogno di uno sfondo, di un palco organizzato in un determinato modo insomma e quindi essere in un'aula a mio parere è riduttivo, mentre invece hai un contesto, uno sfondo, un'ambientazione completamente diversa e ricchissima (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Il fatto di imparare al di fuori delle mura scolastiche con degli stimoli diversi, con un contesto che può stimolare delle riflessioni anche nuove, mai provate prima, direi che è un fare scuola non dentro l'aula, ma in mezzo alla natura (G14)</i></p> <p>Allievo: <i>Per me fare scuola all'aperto è più interessante (B108)</i></p>
<p>1.9. I partecipanti definiscono l'OE come un modo di apprendere comportamenti legati al rispetto verso l'ambiente (collegandosi all'educazione ambientale)</p>	<p>Insegnante: <i>Soprattutto è una modalità per affinare nei bambini il rispetto vero dell'ambiente che li circonda, non a parole ma coi fatti, quindi lo descriverei così (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Per me [...] magari un po' il rispetto per la natura, un po' il rispetto per le persone (G85)</i></p> <p>Allievo: <i>Per me scuola all'aperto significa andare all'aperto e studiare cose nuove, tipo andare in un prato e vedere tanti animali e poi aiutare la natura e non inquinare, tipo andare in un posto dove c'è il fiume, tante nuvole, tanti alberi, tipo un bosco con gli animali, tipo spiegarti come è fatto un fungo oppure possiamo aiutare la natura (B26)</i></p>
<p>1.10. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio innovativo e alternativo</p>	<p>Insegnante: <i>Le spiegherei che è una modalità di apprendimento innovativa e nuova rispetto ovviamente alla situazione italiana [...] grazie a dirigenti abbastanza innovativi e coraggiosi in questo senso, che hanno investito su questa modalità di apprendimento, grazie a una formazione massiccia di docenti, ma grazie anche alla comunità di genitori che hanno voluto o comunque sia condiviso e accettato che i propri figli potessero essere educati grazie a questa modalità che è legata comunque sia a tutto ciò che avviene in ambienti esterni e non nella classica aula didattica ed è ovviamente un'attività che stimola l'apprendimento grazie a tutto ciò che avviene stando immersi all'interno della natura, però grazie anche a un contesto che ciò lo permette (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Un altro approccio potrebbe essere, sfruttiamo le risorse che l'esterno ci offre, quindi lo spazio aperto, il gioco con più oggetti e comunque la distrazione rispetto alla classe in cui, secondo me, per definizione per i bambini è il luogo dell'apprendimento più passivo. Questo potrebbe essere un approccio diverso perché è quello che ti dicevo prima, si può fare senza accorgersi che si sta imparando (G54)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me è un altro metodo di fare lezione, con metodi diversi (B202)</i></p>
<p>1.11. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che mette in relazione il dentro e il fuori</p>	<p>Insegnante: <i>Allora, potrei dirgli praticamente che è [...] una modalità praticamente di accompagnamento all'apprendimento, che integra il fuori con il dentro. Non è solo però un fuori inteso come natura, quindi lo stare nella natura, prevalentemente sì, ma la intendo [...] come una metodologia di scuola diffusa, quindi che intende il fuori in maniera più ampia, possono essere certamente aree</i></p>

	<p><i>di tipo naturale, come il parco, ma può essere anche il paese in sé, quindi i luoghi significativi del paese praticamente, i luoghi storici del paese [...] proprio come un'apertura, diciamo così, della didattica all'esterno, al territorio, all'ambiente (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>I bambini e le bambine [...] fanno esperienza di quello che apprendono e apprenderanno facendo esperienza pratica, esperienza che viene fatta all'aperto, nel senso che viene fatta nel mondo e poi questa esperienza che viene fatta nel mondo dovrebbe essere riportata in un contesto più protetto, come dovrebbe essere la classe, nella quale viene rielaborata in modo tale che le conoscenze e i saperi si sedimentino per poi essere utili e essere riportati di nuovo fuori, in un continuo scambio dentro-fuori, in cui la centralità nell'apprendimento è anche data al bambino e alla bambina (G4)</i></p>
<p>1.12. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente un maggiore senso di calma, di tranquillità e di rilassamento</p>	<p>Insegnante: <i>Lo definirei un modo per liberarci, per uscire fuori dall'aula, dall'ambiente chiuso di un'aula e attuare una didattica, molto più leggera e tranquilla all'aria aperta (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Credo che sia un modo di fare attività anche curricolari, cioè fare delle cose con varie iniziative però coinvolgere l'intera classe in un [...] contesto bello e più rilassante (G78)</i></p> <p>Allievo: <i>Io gli direi [...] è molto bello ed è una sensazione di calma e tranquillità perché sei fuori e non sei circondato dalle mura (B221)</i></p>
<p>1.13. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente di svolgere attività di rappresentazione grafica di esseri viventi e altri elementi dell'ambiente</p>	<p>Allievo: <i>Disegnare tutti gli esseri viventi tipo piante, insetti, alberi, foglie, tanti tipi (B47)</i></p>
<p>1.14. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio coinvolgente per gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Una pratica educativa, insomma, di insegnamento, che cerca di utilizzare l'ambiente esterno come stimolo [...] perché si sentono più coinvolti, per cui la risorsa dell'ambiente facilita un pochino il coinvolgimento e anche il superare quelli che magari possono essere dei limiti sulla carta, sulla carta intendo magari in classe mettersi ad operare da soli, con la biro, l'astuccio e quaderno, ecco, in questo senso (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>La possibilità di mettere in pratica alcune cose imparate in classe, farle all'aperto, quindi con un coinvolgimento maggiore da parte dei bambini e con la possibilità anche di fare lezioni normali all'aperto (G89)</i></p>
<p>1.15. I partecipanti definiscono l'OE come la possibilità di avere più spazio a disposizione per svolgere le attività didattiche</p>	<p>Allievo: <i>Per me fare scuola all'aperto è un altro modo di fare lezione [...] dove c'è più spazio per fare delle cose (B18)</i></p>
<p>1.16. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente agli alunni e alle alunne di aprirsi di più ed essere maggiormente a proprio agio</p>	<p>Insegnante: <i>Lo definirei come [...] un modo di fare scuola, di approcciarsi all'apprendimento [...] facendo in modo che l'apprendimento avvenga in un ambiente più consono a loro, cioè in cui si sentono più a loro agio (I5)</i></p> <p>Genitore: <i>Per me scuola all'aperto è una cosa bella, nel senso che magari si aprono di più, secondo me, perché stanno all'aperto, vedono, in classe dici sto là seduto (G87)</i></p>

<p>1.17. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente agli alunni e alle alunne di scatenarsi e svagarsi</p>	<p>Genitore: <i>Spiegherei quello che hanno fatto, quindi che questa attività all'aperto, in cui magari facevano questa specie di giochi [...] magari li hanno fatti più svagare (G47)</i></p> <p>Allievo: <i>Per me fare scuola all'aperto è molto emozionante ed è divertente, ti puoi scatenare fuori, puoi correre e non c'è nessuno che ti dice che non puoi correre (B175)</i></p>
<p>1.18. I partecipanti definiscono l'OE come un modo di apprendere seguendo i ritmi del bambino, quindi un apprendimento "naturale", meno artificiale e strutturato</p>	<p>Insegnante: <i>Cambiare proprio il modo di apprendere dei bambini, che è molto più spontaneo, molto più naturale, meno strutturato, meno artefatto e quindi molto più vicino a quelle che sono le loro esigenze, anche proprio le loro modalità di apprendimento, attraverso i sensi, attraverso le emozioni, attraverso proprio quello che ti può dare la situazione all'aperto (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>È la possibilità di dare ai nostri figli una libertà di apprendimento, seguendo proprio la loro necessità, il loro ritmo, perché stando all'aperto, ogni bambino sentendosi libero sviluppa le sue capacità nei suoi tempi, quindi è il poter scoprire, il poter toccare con mano, il poter fare quello che comunque noi una volta abbiamo sempre fatto, ma che adesso la società non ce lo permette, perché abbiamo dei ritmi molto serrati (G24)</i></p>
<p>1.19. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio olistico</p>	<p>Insegnante: <i>Glielo spiegherei in questo modo dicendogli che è un modo alternativo e integrativo di fare didattica, tenendo presente il bambino nel suo insieme, nell'insieme della sua persona e usando un metodo anche, mi viene da dire, olistico cioè che tiene conto di tutti gli aspetti, soprattutto anche il corpo e i sensi, non solo concentrato insomma sulla mente del bambino, questo direi (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Immagino che sia comunque un modo di portare l'educazione e l'istruzione ad un'angolazione maggiore, a 360, nel senso che se poi i bambini quello che apprendono in classe o che possono percepire lo riscontrano e lo trovano fuori dall'aula insieme alle insegnanti [...] sicuramente il fatto di vivere situazioni all'esterno della classe e connessioni, ovviamente in maniera strutturata e pensata dagli insegnanti, sicuramente è un arricchimento importante e prezioso (G31)</i></p>
<p>1.20. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente di sviluppare la creatività</p>	<p>Genitore: <i>Glielo spiegherei dicendo che [...] le insegnanti di mio figlio alcune ore di didattica le svolgono all'aperto per favorire appunto la creatività dei bambini (G25)</i></p> <p>Allievo: <i>Quando vai fuori a fare delle lezioni, che vai a fare qualcosa di creativo (B9)</i></p>
<p>1.21. I partecipanti definiscono l'OE come un tipo di attività di inclusione e compensativa, che consente di superare le proprie difficoltà</p>	<p>Insegnante: <i>Una pratica educativa, insomma, di insegnamento, che cerca di utilizzare l'ambiente esterno come stimolo [...] perché si sentono più coinvolti, per cui la risorsa dell'ambiente facilita un pochino il coinvolgimento e anche il superare quelli che magari possono essere dei limiti sulla carta, sulla carta intendendo magari in classe mettersi ad operare da soli, con la biro, l'astuccio e quaderno, ecco, in questo senso (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>La definirei come una attività di inclusione sicuramente per i bambini, un'attività creativa e strumenti anche compensativi per chi si trova in difficoltà, quindi è uno strumento compensativo, quindi all'aperto potrebbe essere un modo per invogliare chi sta un pochino in difficoltà e chi invece non lo è a rendere sempre di più nell'ambito scolastico [...] la manualità è un modo più pratico rispetto invece a un impegno dinanzi a un libro, quindi una cosa spiegata con la praticità ti rimane più impressa rispetto invece ad un libro da leggere, magari la stessa cosa spiegata in modo pratico ti rimane più impressa (G18)</i></p>

<p>1.22. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente agli alunni e alle alunne di essere meno connessi attraverso le tecnologie</p>	<p>Allievo: <i>Fare scuola all'aperto è un modo per non essere sempre attaccati ai computer e alle cose elettroniche, perché anche se siamo in classe c'è sempre la LIM e il computer (B181)</i></p>
<p>1.23. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente di sviluppare e mettere in atto le competenze degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>È qualcosa di vivace, che mette in gioco tutte le competenze dei bambini (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Allora un'attività che permette ai bambini di vivere esperienze all'aperto, accrescendo le loro competenze (G43)</i></p>
<p>1.24. I partecipanti definiscono l'OE come un approccio che consente al docente di uscire dai propri schemi mentali</p>	<p>Insegnante: <i>Outdoor vuol dire tante cose, outdoor forse, prima di tutto, è fuori dalla nostra testa, dai nostri schemi mentali, per cui sì, poi si aprono tante finestre e piano, piano, ci si arriva, ma chiaramente non è una cosa che si fa nell'arco di un anno, ci vuole del tempo. Non a caso la nostra formazione sta continuando (I3)</i></p>
<p>1.25. I partecipanti definiscono l'OE come attività strutturate da esperti che implicano l'uso di metodologie diverse</p>	<p>Genitore: <i>L'educazione all'aperto, mi verrebbe da dire, sono una serie di attività strutturate da degli esperti [...] che favoriscono l'apprendimento con delle metodologie diverse, non so se sia la definizione giusta, ma più o meno è questo che direi (G32)</i></p>
<p>1.26. I partecipanti definiscono l'OE come attività interdisciplinari</p>	<p>Insegnante: <i>Dalla mia esperienza è bello spiegare questa attività di scuola all'aperto come attività interdisciplinare [...] ci sono tante discipline che possono essere coinvolte per portare avanti un progetto di scuola all'aperto (I12)</i></p>
<p>1.27. I partecipanti definiscono l'OE come un lavoro di ricerca e di preparazione da parte del docente</p>	<p>Insegnante: <i>È un lavoro di ricerca, lo spiegherei come un lavoro di preparazione, ma anche di ricerca, perché bisogna sapere innanzitutto cosa cercare e come improntare questa attività di scuola all'aperto (I12)</i></p>
<p>1.28. I partecipanti definiscono l'OE come una modalità vivace e vicina ai boiscout</p>	<p>Insegnante: <i>È più di didattica ed è qualcosa di vivace, che mette in gioco tutte le competenze dei bambini, che richiede di togliersi il cappello della maestra e di fare qualcosa di più vicino ai boy scout (I18)</i></p>
<p>1.29. I partecipanti definiscono l'OE come una didattica attiva all'aperto</p>	<p>Facilitatore: <i>Direi che l'educazione all'aperto, che apparentemente sembra la traduzione letterale dal termine Outdoor education, è un concetto ampio [...] in cui ogni cultura ha dato una propria interpretazione e un proprio approccio [...] Quindi direi ad un amico, guarda che Outdoor education viene inteso in modo diverso in base a territori diversi, quindi se parliamo della realtà italiana e di quello che riguarda la Rete lo tradurrei come didattica attiva all'aperto [...] gli direi che non si tratta di far altro che intendere all'aperto come una connessione con il mondo più che con l'ambiente naturale [...] quindi all'aperto come dimensione filosofica in cui la scuola si apre, una scuola che si estende oltre le mura, in questo modo riusciamo ad includere il setting interno, perché se parliamo di didattica attiva non stiamo necessariamente dicendo di farla all'esterno, didattica attiva è all'interno [...] quindi una scuola in relazione con il mondo [...] attiva perché [...] perché non ha una dimensione di passività [...] è in primis attiva per l'insegnante, quindi viene chiamato anche a interpretare ruoli differenti, quindi non solo per il bambino, che viene chiamato a fare più esperienza, ma [...] porre il focus sull'insegnante che non ha un solo modo di lavorare, quindi l'insegante non si identifica con uno stile di lavoro, ma con strumenti diversi [...] quindi movimenti in che cosa? movimento è anzitutto nei</i></p>

	<i>ruoli, nelle modalità e quindi la possibilità di dare più strumenti [...] di conseguenza è attiva anche per uno studente che viene chiamato in gioco in prima persona (F1)</i>
--	---

Tabella 37. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alla definizione di OE data dai partecipanti

Per la definizione dell’Educazione all’aperto, è stato chiesto agli alunni di indicare le parole con cui la descriverebbero. A questo scopo sono stati codificati un totale di 251 segmenti e, per maggiore chiarezza, è stata utilizzata una Word Cloud con frequenza minima impostata a 10 e una lista di esclusione delle parole. Sono emersi diciassette termini, tra cui quelli con maggiore frequenza (in valori assoluti tra parentesi): “natura” (39); “imparare” (29); “animali” (24); “aperto” (24); “giocare” (24); “scuola” (23); “divertente” (18), insieme ai termini affini “divertimento” (17) e “divertirsi” (12); “aria” (15); “bello” (13); “insieme” (13); “nuove” (12); “vedere” (12); “amici” (11); “libertà” (11); “piante” (11). Si nota come molte parole siano associate al divertimento e all’apprendimento, con il termine più ricorrente “natura” in stretta connessione con “animali” (24) e “aperto”. Questi termini concordano con la letteratura di riferimento, in particolare con quanto analizzato nel Capitolo Primo, dove si evidenzia come questo approccio sia percepito dagli studenti come “bello”, “piacevole” e “divertente” (Carpi, 2018).



Figura 36. Word Cloud generata a partire dalle parole utilizzate dagli alunni e dalle alunne per descrivere l’OE

2.8 I benefici dell’Educazione all’aperto

In questo paragrafo saranno analizzati e descritti i risultati relativi ai benefici dell’Educazione all’aperto per docenti, alunni e alunne.

La macrocategoria “Benefici per docenti” include i benefici che l’Educazione all’aperto apporta agli insegnanti e contiene un totale di 62 segmenti codificati, suddivisi in 17 microcategorie, descritte e definite nel grafico e nelle tabelle seguenti. Dai dati raccolti emerge che, secondo gli intervistati, i principali benefici per i docenti comprendono principalmente: la libertà e la creatività nell’insegnamento; la possibilità di suscitare l’attenzione, l’interesse e la curiosità degli studenti; la

capacità di favorire l'apprendimento dell'alunno; la possibilità di insegnare con maggiore soddisfazione e entusiasmo; l'opportunità di realizzare una didattica interdisciplinare; la possibilità di avere una maggiore vicinanza con gli alunni e di conoscerli meglio. Altri benefici segnalati sono: una gestione della classe più rilassata e meno impegnativa per l'insegnante; maggiori possibilità di osservare e coinvolgere gli studenti; maggiore elasticità nel seguire gli spunti di riflessione o idee fornite dagli alunni; maggiori possibilità di realizzare una didattica laboratoriale; maggiori possibilità di vivere un ambiente naturale che consente di ricaricare mentalmente gli insegnanti; maggiori possibilità di far sperimentare il metodo scientifico agli alunni e di avvicinare la scuola alla vita reale; maggiore possibilità di conoscere le potenzialità dell'ambiente esterno e di creare esperienze condivise concrete; maggiore senso di libertà.

Questi benefici sono stati indicati dagli stessi docenti, tuttavia nell'esplorazione e descrizione delle microcategorie vi sono anche le risposte di quattro genitori e di un alunno, dalle cui parole sono emersi alcuni benefici dell'OE per gli insegnanti. Rispettivamente i genitori hanno dichiarato che tale approccio "favorisce l'apprendimento degli alunni" (1), consente una "maggiore soddisfazione e entusiasmo nell'insegnare" (1), di "creare una didattica interdisciplinare" (1) e una "maggiore elasticità in base agli spunti degli studenti" (1). Infine, secondo le parole di un studente, il beneficio dello svolgimento di una didattica all'aperto per i docenti è la possibilità di "suscitare maggiore attenzione, interesse e curiosità degli alunni" (1).

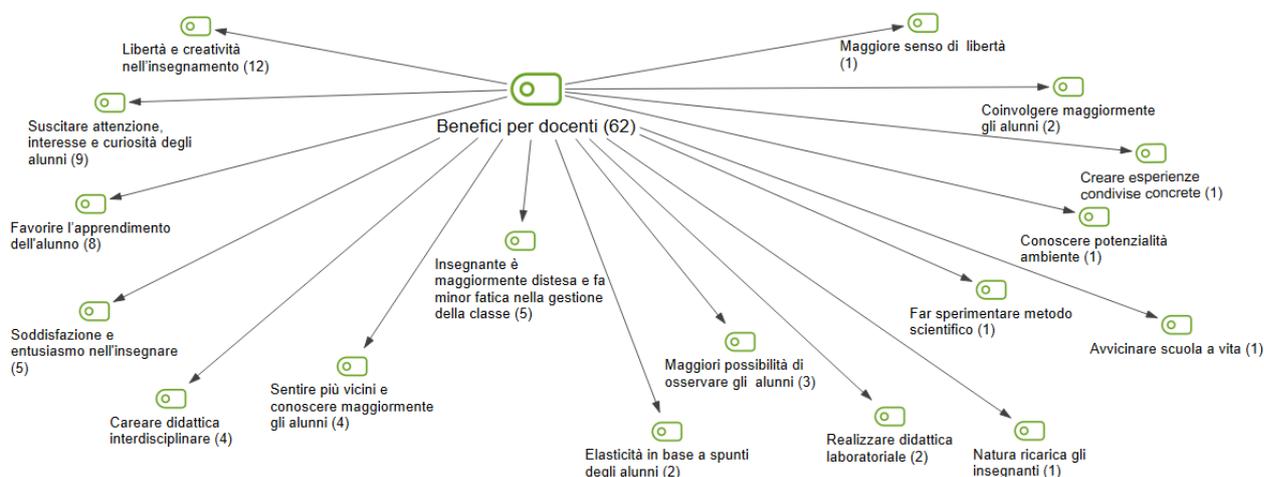


Figura 37. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai benefici dell'OE per i docenti

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Libertà e creatività nell'insegnamento	12
1.2. Suscitare attenzione, interesse e curiosità degli alunni	9
1.3. Favorire l'apprendimento dell'alunno	8
1.4. Soddisfazione e entusiasmo nell'insegnare	5
1.5. Insegnante è distesa e fa minor fatica nella gestione della classe	5
1.6. Creare didattica interdisciplinare	4
1.7. Sentire più vicini e conoscere maggiormente gli alunni	4
1.8. Maggiori possibilità di osservare gli alunni	3

1.9. Coinvolgere maggiormente gli alunni	2
1.10. Elasticità in base a spunti degli alunni	2
1.11. Realizzare didattica laboratoriale	2
1.12. Natura ricarica mentalmente gli insegnanti	1
1.13. Far sperimentare metodo scientifico	1
1.14. Avvicinare scuola alla vita	1
1.15. Conoscere potenzialità ambiente	1
1.16. Maggiore senso di libertà	1
1.17. Creare esperienze condivise concrete	1
Totale	62

Tabella 38. Microcategorie e relative frequenze in merito ai benefici dell'OE per i docenti

Definizione microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità offerta dall'OE di avere maggiore libertà e creatività nel proprio insegnamento, mettendosi in gioco, sperimentando nuove modalità di insegnamento e ricevendo nuovi stimoli	Insegnante: <i>Penso che sia proprio la libertà, la libertà di insegnamento che tanto decantiamo [...] però in realtà dentro l'aula scolastica ci sono tante regole, non è che non ci siano all'aperto [...] tutto quello che ti circonda, che può essere il quartiere, che può essere il bosco, che può essere il parco, comunque ti può dare sempre nuovi spunti, nuovi stimoli [...] sei pronta ad accogliere anche quello che viene dall'esterno, che nell'aula purtroppo non c'è (I3)</i>
1.2. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di suscitare più attenzione, interesse e curiosità negli alunni e nelle alunne	Insegnante: <i>Innanzitutto penso che [...] sia sicuramente ottima per suscitare la curiosità nei bambini, quindi l'interesse verso cose, che invece insegnate nella solita maniera frontale possono risultare così un po' [...] non noiose, non voglio dire noiose, però poco concrete per i bambini, poco fruibili, questa sicuramente (I22)</i> Allievo: <i>È più faticoso per loro andare da un tavolo all'altro, però dico che per noi è meglio studiare fuori all'aperto, è più faticoso, ma è meglio, però dicono che gli piace farlo con noi e che ci vedono più attenti, più interessati e meno annoiati come certi che stanno in classe (B87)</i>
1.3. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è che permette loro di favorire l'apprendimento degli allievi e delle allieve	Insegnante: <i>Allora per un'insegnante, secondo me, il fatto che si scoprono nuovi modi di insegnare ai bambini, e quindi di vedere anche dei risultati che magari non si potrebbero vedere con la didattica tradizionale [...] Ad esempio, il fatto che i bambini nell'ambiente naturale apprendono molto più velocemente rispetto a magari leggere solo le informazioni sui libri e quindi magari un riscontro più immediato (I20)</i> Genitore: <i>Quindi queste ore di didattica svolte all'aperto servono appunto anche per raggiungere determinati obiettivi che magari all'interno le maestre farebbero più fatica (G25)</i>
1.4. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la soddisfazione e l'entusiasmo nell'insegnare	Insegnante: <i>Secondo me il fare educazione all'aperto, quindi non fare il topo di biblioteca, nella scuola ti permette proprio di continuare [...] nella voglia di fare scuola, perché dopo tanti anni quando si insegna si rischia un pochino di perderla di vista, quindi non saperla più neanche trasmettere anche agli alunni e alle alunne, quindi è un giovamento (I19)</i> Genitore: <i>Sì, io non so quanto li possa aiutare visto che sono già oberati di lavoro, però magari può dare una spinta un po' nuova a quello che fanno</i>

	<i>identico di anno in anno quindi forse magari anche un po' di entusiasmo in più per loro, penso e presumo (G80)</i>
1.5. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è che si sentono maggiormente distesi e fanno meno fatica nella gestione della classe	Insegnante: <i>Sì, penso che i benefici siano tantissimi. Mi ricollego a quello che ho detto prima, calando la tensione, calando quelle che sono le dinamiche che si scatenano, dato lo stare tanto tempo nello stesso ambiente, anche l'insegnante fa meno fatica a gestire le relazioni, all'aperto fa meno fatica e di conseguenza il clima è più sereno (I4)</i>
1.6. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di creare una didattica interdisciplinare	Insegnante: <i>Per quanto riguarda l'insegnamento logicamente avendo più discipline riesci a gestire più discipline contemporaneamente, nello stesso luogo o luoghi diversi, e quello lì per i bambini è un qualcosa di magnifico, di stupendo, loro sono contentissimi (I21)</i> Genitore: <i>Credo che anche le insegnanti [...] possono passare da un argomento all'altro, o meglio da una lezione di un argomento (G41)</i>
1.7. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di sentire più vicini gli alunni e conoscerli maggiormente	Insegnante: <i>Non è facile, però i bambini intanto te li senti più vicini a te, è un rapporto più stretto con loro, quando li metti in cerchio e parli con loro [...] saltano fuori delle cose della loro personalità che non emergono in classe, non emergono in certi momenti, perché in classe vai più per la tua strada, punti più al lavoro, invece lì è un po' più rilassante, ci sono momenti un po' più di apertura proprio del bambino (I8)</i>
1.8. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di osservare maggiormente gli studenti durante l'attività didattica	Insegnante: <i>Concedersi il tempo come insegnante, di forzarsi a farlo, di stare fermo a osservare, cosa che nella primaria non c'è, molto nell'infanzia, infatti quando lavoravo nell'infanzia, è una cosa molto bella questa dell'osservare, adesso non la fai e ti mancano pezzi, quindi il fatto di poterli osservare credo che a loro permetta di sentirsi più liberi e di esprimersi maggiormente (I16)</i>
1.9. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di coinvolgere maggiormente gli alunni e le alunne nel processo di apprendimento	Insegnante: <i>I benefici sicuramente quello che coinvolge maggiormente gli alunni a un po' costruirsi il sapere, cioè nel senso che li coinvolge maggiormente nella ricerca delle risposte, soprattutto perché dai inizialmente degli input e poi spingi magari i bimbi a guardarsi intorno e a cercare delle risposte anche nel contesto in cui si trovano (I13)</i>
1.10. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la maggiore elasticità nella didattica in base agli spunti degli alunni e alunne	Insegnante: <i>C'è un benessere anche per l'insegnante, perché c'è un'interazione con gli alunni più viva, più intensa e quindi anche più coinvolgente, anche se poi l'insegnante è un tramite, però sicuramente è stimolante, perché gli stessi alunni poi ti guidano, ti fanno delle domande, quindi diciamo che l'insegnante che si avvicina all'Outdoor education deve pensare che magari deve essere aperta, ma quello anche in classe, al fatto che magari ci si programma un'attività e poi durante quell'attività, escono fuori altre cose interessanti da sviluppare [...] quindi anche un po' più di elasticità [...] ti insegna anche a essere elastica e avere una mente più aperta verso tante cose (I5)</i> Genitore: <i>Parlando e confrontandosi coi bambini potrebbero uscire degli spunti interessanti anche per le insegnanti, che magari potrebbero poi far aggiustare un po' l'andamento anche in classe su come raccontare e come spiegare certe cose (G41)</i>
1.11. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di realizzare una didattica laboratoriale, basata sul fare	Insegnante: <i>I benefici sono sicuramente il fatto dell'applicazione di una didattica del fare, come ho detto prima, quindi la conoscenza e l'apprendimento passano attraverso il fare concreto (I1)</i>
1.12. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è che l'ambiente naturale permette loro di ricaricarsi mentalmente, tenendo	Insegnante: <i>Benefici per l'insegnante, benefici anche proprio per la persona insegnante, sicuramente si ricarica [...] chi sta fuori, pian piano, ha un beneficio innanzitutto psico-fisico-personale, perché la natura riesce a curare anche le problematiche sia di depressione o di sconforto, sempre appunto con</i>

conto dell'affinità che si ha con la natura	<i>le premesse che abbia un minimo di affinità, altrimenti dà di matto, perché non riesce (I17)</i>
1.13. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è far sperimentare il metodo scientifico agli alunni e alunne	Insegnante: <i>L'altro vantaggio è che puoi far capire e sperimentare l'osservazione concretamente, cioè andare fuori vuol dire anche osservare il contesto in cui sei, se è cambiato rispetto all'altra volta e in che cosa, la possibilità di far sperimentare ai bambini in prima persona il metodo scientifico, quindi questa parte qua dell'osservazione, del fare ipotesi, del verificarle (I27)</i>
1.14. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di avvicinare la scuola alla vita	Insegnante: <i>Direi che è un modo anche proprio per avvicinarsi a quello che è il mondo dei bambini [...] per i bambini la scuola è una cosa e la vita è un'altra, invece accostare, usare l'Outdoor education può aiutare ad integrare questi due universi dei bambini: la scuola e quello che è fuori dalla scuola al di là della scuola (I22)</i>
1.15. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è la possibilità di conoscere le potenzialità dell'ambiente	Insegnante: <i>Ti fa vedere le potenzialità dell'ambiente, anche ad esempio urbano, anche un paese ha un aspetto urbano molto forte, quindi nel conoscerlo meglio in un modo non già strutturato, cioè non ti porto a vedere questo monumento che è stato costruito storicamente dall'anno, eccetera, ma questo monumento chi è?, cos'è?, come rendere un pochino più vivo ed ecologico nel senso profondo (I18)</i>
1.16. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è il maggior senso di libertà e di minor senso di costrizione tra le quattro mura	Insegnante: <i>Mi sento anch'io più libera, il fatto di stare fuori io lo vivo come qualcosa anche di positivo per me ecco, poter stare all'aria aperta, piuttosto che stare costretta nelle quattro mura, quindi la vivo come un'esperienza positiva dal punto di vista anche fisico, dal punto di vista mentale, ci si sente più liberi (I15)</i>
1.17. I partecipanti affermano che il beneficio per i docenti è il creare esperienze condivise concrete tra gli alunni e le alunne	Insegnante: <i>Puoi avere una cosa, che adesso manca, che prima invece nella scuola c'era, una serie di esperienze condivise, a cui attaccare poi la parte appunto di conoscenza [...] più astratta [...] una volta i bambini avevano una serie di esperienze fatte da tutti, per cui tu quando parlavi di qualcosa, loro lo capivano perché l'avevano vissuto. I bambini di oggi, a partire dalle favole, i bambini di oggi non hanno tutta una serie di esperienze, non ce le hanno e non sono condivise, quindi tu in quel modo lì crei una serie di esperienze condivise a cui poi puoi agganciare la parte che non è concreta, la parte astratta, quindi, in questo senso, è positivo (I2)</i>

Tabella 39. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai benefici dell'OE per i docenti

Relativamente ai benefici offerti dallo svolgimento di una didattica all'aperto secondo il parere degli studenti, è stata realizzata la macrocategoria "Benefici per gli studenti" che racchiude l'insieme dei benefici che l'Educazione all'aperto apporta agli alunni e alunne. In questa macrocategoria sono stati codificati complessivamente 1894 segmenti. Data la quantità di dati, i benefici individuati dagli alunni sono stati raggruppati in quattro dimensioni (sebbene alcuni aspetti siano interconnessi tra loro). Tali dimensioni sono:

- *dimensione legata all'educazione ambientale e relazione con l'ambiente*, con un totale di 189 segmenti codificati;
- *dimensione cognitiva*, con 1127 segmenti totali codificati;
- *dimensione legata al benessere psico-fisico e alla salute*, con un totale di 443 segmenti codificati;
- *dimensione sociale*, con 127 segmenti codificati totali.

Ognuna di queste dimensioni contribuisce a delineare, per gli alunni, l’impatto positivo e variegato dell’educazione all’aperto sullo sviluppo complessivo degli alunni stessi.

Occorre sottolineare che tali benefici dell’OE emersi sembrano essere in linea con quanto emerso dalla letteratura di evidenza (vedere Capitolo Primo).

Rispetto alla prima dimensione “Educazione ambientale e relazioni con l’ambiente”, essa raggruppa tutti quei benefici per gli alunni legati all’esplorazione e alla cura dell’ambiente esterno. Essi sono: la conoscenza ed l’esplorazione del territorio; l’apprendimento di comportamenti di rispetto e cura verso l’ambiente; maggiore contatto diretto con l’ambiente esterno ed, infine, l’apprendimento di comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni. Tale dimensione è raffigurata e descritta nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

Analizzando nel dettaglio le risposte, con le frequenze espresse in valori assoluti tra parentesi, il facilitatore dichiara come i benefici legati a tale dimensione riguardano: l’apprendimento di comportamenti di rispetto e cura verso l’ambiente e di comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni. Per i docenti i benefici che gli alunni ne trarrebbero sono: “l’apprendimento di comportamenti di rispetto e cura verso l’ambiente” (7); “l’apprendimento di comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni” (4); “la conoscenza e l’esplorazione del territorio” (1); “maggiore contatto diretto con l’ambiente esterno” (1). Secondo i genitori, invece, in merito a questa dimensione, i benefici che ne trarrebbero gli alunni sono: trascorrere “maggiore tempo all’aperto e a contatto con l’ambiente” (16); “la conoscenza e l’esplorazione del territorio” (12); “l’apprendimento di comportamenti di rispetto e la cura verso l’ambiente” (10); “l’apprendimento di comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni” (5).

Questi risultati evidenziano una convergenza di opinioni tra facilitatore, docenti e genitori sull’importanza dell’educazione ambientale e dei comportamenti civili come benefici dell’educazione all’aperto.

In particolare, una parte dei genitori con background migratorio indica tra i benefici principali: “la conoscenza e l’esplorazione del territorio” (5 su 22 genitori con background migratorio) e un “maggiore tempo all’aperto e a contatto diretto con l’ambiente” (4 su 22 genitori con background migratorio). Infine, secondo gli alunni, i benefici riguardanti questo aspetto riguardano: “la conoscenza ed esplorazione del territorio” (75); “l’apprendimento di comportamenti di rispetto e la cura verso l’ambiente” (35) e trascorrere “maggiore tempo all’aperto e a contatto con l’ambiente” (21). In particolare, gli alunni con background migratorio individuano come benefici principali: la “conoscenza e l’esplorazione del territorio” (26 su 78 alunni totali con background migratorio).

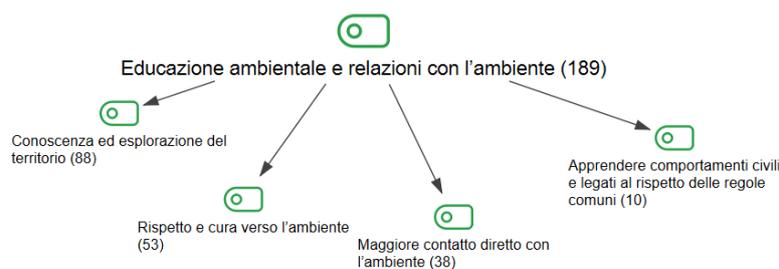


Figura 38. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione legata all’Educazione ambientale e le relazioni con l’ambiente

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1.1. Conoscenza ed esplorazione del territorio	88
2.1.2. Rispetto e cura verso l'ambiente	53
2.1.3. Maggiore contatto diretto con l'ambiente	38
2.1.4. Apprendere comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni	10
Totale	189

Tabella 40. Microcategorie e relative frequenze in merito ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione legata all'Educazione ambientale e le relazioni con l'ambiente

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>2.1.1. I partecipanti affermano che l'OE consente la conoscenza e l'esplorazione il territorio e l'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Molti bambini fanno il percorso da casa a scuola, fanno il percorso da casa ad altri luoghi, ma magari non hanno l'occasione di vederlo (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Conoscere un posto dove abita, anche di più (G21)</i></p> <p>Allievo: <i>È utile per conoscere meglio la natura (B216)</i></p>
<p>2.1.2. I partecipanti affermano che l'OE consente di apprendere comportamenti di rispetto e di cura verso l'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Poi questa familiarità con la natura, quindi affezionarsi, il prendersi cura e questo modello che si replica poi anche a casa (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Poi il fatto di avere degli stimoli nuovi, gli stimoli della natura, quello che può nascere da un'attività all'aperto, quindi il rispetto dell'ambiente, il rispetto di quello che li circonda di cui loro fanno parte, cose che magari stando sempre seduti in un banco non possono cogliere, anche se probabilmente sanno già di cosa si tratta un conto è viverlo proprio toccando l'esperienza (G14)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me sì, perché così riusciamo a capire quanto è importante la natura e ci fa capire cosa dovremo fare per salvaguardarla (B18)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Se sei in connessione con il mondo in un qualche modo si sviluppa un rapporto empatico con quello che sta intorno a te e quello che sono gli abitanti, intesi proprio come persone attori del mondo attorno a te, ma anche responsabilizzazione, quindi c'è un miglioramento del senso anche di proprietà e di rispetto per quello che io sono, per i miei compagni, per il mondo, inteso proprio nella manifestazione fisica, quindi gli oggetti, gli edifici (F1)</i></p>
<p>2.1.3. I partecipanti affermano che l'OE consente un aumento del contatto diretto con l'ambiente esterno</p>	<p>Insegnante: <i>Vediamo il beneficio proprio del poter essere in mezzo alla natura, dell'interazione anche con gli animali, ma anche solo messi con delle specie di piante, specie arboree [...] sicuramente il contatto con l'ambiente naturale (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Diciamo che appunto avere un contatto in più con quello che è fuori è una cosa in più, quindi avere un po' più contatto con la realtà, quindi non solo una scuola fatta sui libri, che è grandi scritte, poi dopo magari voli un po' così, invece magari più a contatto con quello che è la realtà (G7)</i></p> <p>Allievo: <i>Poi puoi stare più a contatto con la natura (B64)</i></p>

<p>2.1.4. I partecipanti affermano che l'OE consente di apprendere comportamenti civili e legati al rispetto delle regole comuni, comprese quelle stradali</p>	<p>Insegnante: <i>Chiaro, c'è tutto l'aspetto invece legato all'esplorazione, sulle strade, sui marciapiedi, sulla sicurezza, c'è tutto un altro aspetto che magari non mi viene in mente per primo, però è interessante perché lì c'è il tema anche del codice della strada, del fatto di essere non un veicolo, ma uno che gira e che incrocia altri, da che parte stare, come muoversi (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>I bambini hanno bisogno comunque di rapportarsi a altri ambienti che non siano solo prettamente la classe scolastica e la loro classe, ma anche con se stessi quando sono fuori dalla classe, quindi per avere un comportamento educativo civile all'interno, quindi magari di andare a fare una passeggiata [...] nel rispetto delle regole, proprio anche educative e civili (G69)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quindi è quello di un uomo consapevole, civile, ma nel senso che è consapevole di essere una struttura civile ed è in grado di prendersene cura, di sviluppare un senso di cura nei confronti del mondo (F1)</i></p>
---	--

Tabella 41. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione legata all'Educazione ambientale e le relazioni con l'ambiente

La dimensione cognitiva include i benefici che l'Educazione all'aperto offre agli alunni in termini di apprendimento e sviluppo cognitivo. I principali vantaggi individuati sono:

- maggiore interiorizzazione delle informazioni (le informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni), con le conoscenze apprese che risultano più facilmente memorizzabili dagli studenti;
- maggiori stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli studenti (si tratta di un ambiente ricco di stimoli che favorisce e rende più dinamico l'apprendimento);
- apprendimento facilitato dall'osservazione diretta e dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali (che permettono agli alunni di consolidare le competenze in modo pratico);
- modalità di apprendimento più piacevoli e divertenti;
- maggiore attenzione e concentrazione;
- maggiore curiosità;
- percezione dell'apprendimento come attività meno noiosa e monotona;
- maggiore motivazione verso l'apprendimento;
- maggiori possibilità di sviluppo della creatività, della fantasia e dell'immaginazione, stimolate dall'ambiente e dalle esperienze dirette.

Ulteriori benefici evidenziati dagli intervistati includono: coinvolgimento e partecipazione più attiva da parte degli studenti, entusiasmo per l'apprendimento; preparazione alla vita futura; occasioni di apprendimento tra pari; maggiore capacità di ascolto da parte degli alunni; interesse in ciò che si apprende; sviluppo della capacità di osservazione e della capacità logica e di ragionamento; arricchimento lessicale; maggiori possibilità di costruire e mettere in atto competenze diverse; maggiore impegno; maggiore apertura mentale; sviluppo del *problem solving* e del pensiero critico; uso costruttivo delle tecnologie; rispetto degli stili, ritmi e bisogni di apprendimento diversi degli alunni; maggiore elasticità mentale e senso di meraviglia. Tutti questi benefici e le relative frequenze sono descritti e raffigurati nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

Analizzando nel dettaglio le frequenze delle microcategorie, espresse in valori assoluti tra parentesi e suddivise tra i vari partecipanti, emerge che, secondo il facilitatore, i benefici principali in questa dimensione sono: l'uso di "modalità di apprendimento piacevoli e divertenti"; "maggiore curiosità"; "uso costruttivo delle tecnologie" e "rispetto degli stili di apprendimento diversi, dei ritmi e bisogni differenti degli alunni. Le risposte dei docenti, invece, in merito a tale aspetto, si distribuiscono nel seguente modo: "l'apprendimento facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali" (15); "le informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni" (13); "maggiore attenzione e concentrazione" degli allievi" (11); "maggiore curiosità" (11); "sviluppo della capacità di osservazione" (5); "modalità di apprendimento piacevoli e divertenti" (4); "maggiore coinvolgimento e partecipazione attiva nell'apprendimento" (4); sviluppo della "creatività, fantasia e immaginazione" (4); possibilità di un "apprendimento tra pari" (4); "motivazione nell'apprendimento" (4); maggiore "capacità di ascolto" (3); possibilità di "costruire e mettere in atto competenze diverse" (3); "maggiori stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni" (2); "apprendimento facilitato dall'osservazione diretta" (2); "apprendimento percepito come meno noioso e monotono dagli alunni" (2); "arricchimento lessicale" (2); "*problem solving*" (2); "entusiasmo nell'apprendimento" (1); "interesse in ciò che si apprende" (1); "apertura mentale" (1); "sviluppo della capacità logica e di ragionamento"; "senso di meraviglia" (1). Secondo la maggior parte dei genitori, invece, i benefici in tale dimensione sono i seguenti: "apprendimento facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali" (78); maggiore "attenzione e concentrazione" degli alunni (51) e l'uso di "modalità di apprendimento piacevoli e divertenti" (46). Una parte dei genitori individua come benefici: "maggiori stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni" (40); "le informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni" (38); "maggiore curiosità" degli alunni; (32); "apprendimento facilitato dall'osservazione diretta" (24); "motivazione nell'apprendimento" (22); "entusiasmo nell'apprendimento" (18); "coinvolgimento e partecipazione attiva nell'apprendimento" (17); "apprendimento percepito come meno noioso e monotono dagli alunni" (14); "sviluppo della creatività, fantasia e immaginazione" (12); "interesse in ciò che si apprende" (11); maggiore "capacità di ascolto" (5); "apertura mentale" (5); "costruire e mettere in atto competenze diverse" (5); possibilità di un "apprendimento tra pari" (3); sviluppo della "capacità logica e di ragionamento" (3); sviluppo della "capacità di osservazione" (2); "rispetto degli stili, ritmi e bisogni di apprendimento diversi degli alunni" (2); "elasticità mentale" (2); "arricchimento lessicale" (1); maggior "impegno" (1); sviluppo del "*problem solving*" (1); "senso di meraviglia" (1); sviluppo del "pensiero critico" (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio indica come principali benefici "maggiori stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni" (15 su 22 genitori con background migratorio) e l'uso di "modalità di apprendimento piacevoli e divertenti" (15 su 22 genitori con background migratorio). Infine, secondo gli alunni, i benefici in merito a questo aspetto sono i seguenti: "apprendimento facilitato dall'osservazione diretta" (95); "maggiori stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni" (85); "modalità di apprendimento piacevoli e divertenti" (52); maggiore "attenzione e concentrazione" (30); "apprendimento percepito come meno noioso e monotono dagli alunni" (21); "prepara alla vita futura" (16); "apprendimento facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali" (14); "apprendimento tra pari" (8); sviluppo della "creatività, fantasia e immaginazione" (7); maggiore "capacità di ascolto" (7); maggior "impegno" (6); "arricchimento lessicale" (5); sviluppo "capacità logica e di ragionamento" (4); sviluppo della "curiosità" (3); "entusiasmo nell'apprendimento" (3); "uso costruttivo delle tecnologie" (2); "coinvolgimento e partecipazione attiva nell'apprendimento" (1); maggior "interesse

in ciò che si apprende” (1); sviluppo della “capacità di osservazione” (1); “apertura mentale” (1). Per la microcategoria “Informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni”, sono state considerate le risposte di tutti gli alunni, ai quali è stato chiesto se l’educazione all’aperto (OE) facilitasse la memorizzazione delle informazioni ricevute. La maggior parte degli studenti ha risposto affermativamente (167 alunni su 220), indicando che l’apprendimento in contesti esterni rende le informazioni più facilmente memorizzabili. Un piccolo gruppo, invece, ha dichiarato di “non saper rispondere” (14 alunni su 220), mentre altri ritengono che questo aspetto sia “uguale sia dentro sia fuori dall’aula” (7 alunni e alunne su 220 totali) o rispondono negativamente (32 alunni e alunne su 220 totali), a causa della presenza di rumori o di distrazioni all’aperto. In particolare, gli studenti con background migratorio individuano come benefici principali: le “informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni” (50 su 78 alunni con background migratorio totali); “apprendere in modo piacevole e divertendosi” (18 su 78 alunni con background migratorio totali); “apprendimento facilitato dall’osservazione diretta” (25 su 78 alunni con background migratorio totali); “maggiori stimoli offerti dall’ambiente per l’apprendimento degli alunni (25 su 78 alunni con background migratorio totali).

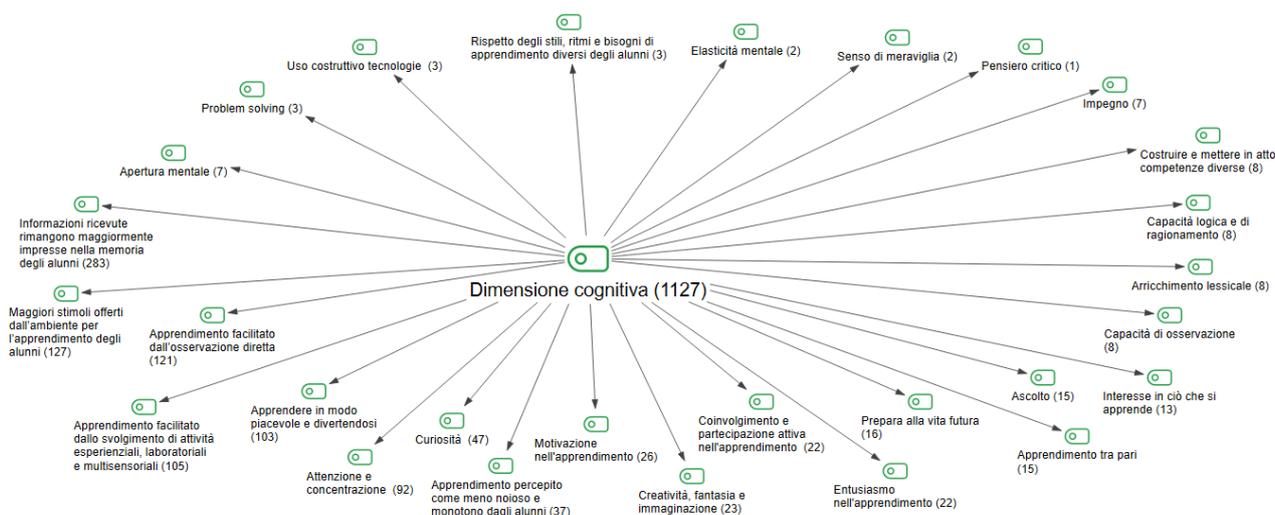


Figura 39. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione cognitiva

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.2.1. Informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni	283
2.2.2. Maggiori stimoli offerti dall’ambiente per l’apprendimento degli alunni	127
2.2.3. Apprendimento facilitato dall’osservazione diretta	121
2.2.4. Apprendimento facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali	105
2.2.5. Apprendere in modo piacevole e divertendosi	103
2.2.6. Attenzione e concentrazione	92
2.2.7. Curiosità	47
2.2.8. Apprendimento percepito come meno noioso e monotono dagli alunni	37
2.2.9. Motivazione nell’apprendimento	26

2.2.10. Creatività, fantasia e immaginazione	23
2.2.11. Coinvolgimento e partecipazione attiva nell'apprendimento	22
2.2.12. Entusiasmo nell'apprendimento	22
2.2.13. Prepara alla vita futura	16
2.2.14. Apprendimento tra pari	15
2.2.15. Ascolto	15
2.2.16. Interesse in ciò che si apprende	13
2.2.17. Capacità di osservazione	8
2.2.18. Arricchimento lessicale	8
2.2.19. Capacità logica e di ragionamento	8
2.2.20. Costruire e mettere in atto competenze diverse	8
2.2.21. Impegno	7
2.2.22. Apertura mentale	7
2.2.23. <i>Problem solving</i>	3
2.2.24. Uso costruttivo delle tecnologie	3
2.2.25. Rispetto degli stili, ritmi e bisogni di apprendimento diversi degli alunni	3
2.2.26. Elasticità mentale	2
2.2.27. Senso di meraviglia	2
2.2.28. Pensiero critico	1
Totale	1127

Tabella 42. Microcategorie relative frequenze relative ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione cognitiva

Definizione microcategorie emerse	Esempi
2.2.1. I partecipanti affermano che l'OE fa sì che le informazioni ricevute rimangono maggiormente impresse nella memoria degli alunni	<p>Insegnante: <i>Sì, allora ci sono sicuramente, allora direi un po' in tutti i campi, partendo da quello cognitivo senz'altro, notiamo che c'è un maggiore apprendimento o comunque [...] più efficace nel tempo cioè con questo metodo diciamo quando affrontiamo l'argomento, utilizzando l'educazione outdoor, le cose rimangono più impresse (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Poi lo vedi anche nel riscontro con i bambini di quello che ti riportano a casa, che magari tante cose studiate sul libro, magari il giorno dopo non se lo ricordano più, invece quando le vivono in prima persona gli resta e quindi abbiamo notato questo (G74)</i></p> <p>Allievo: <i>Ricordiamo di più, tipo se andiamo fuori all'aperto per studiare quello che stiamo facendo è più semplice perché ci ricordiamo il momento e quando siamo in classe all'interrogazione o alla verifica ci ricordiamo quel momento e ci vengono le idee più spontanee da scrivere o da dire (B197)</i></p>
2.2.2. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiori stimoli e opportunità offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni e delle alunne	<p>Insegnante: <i>Sono più stimolati, sono stimolati e producono di più, è brutto utilizzare questa espressione producono di più, però riescono [...] cioè li ho visti [...] nelle uscite che ho fatto io con loro (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sempre per il fatto che sono più stimolati sicuramente i bambini [...] sicuramente c'è un maggior stimolo, secondo me, nei bambini (G56)</i></p> <p>Allievo: <i>Impariamo e conosciamo cose nuove (B65)</i></p>

<p>2.2.3. I partecipanti affermano che l'OE implica che l'apprendimento sia facilitato dall'osservazione diretta dell'ambiente</p>	<p>Insegnante: Sicuramente al di fuori apprendono meglio, più rapidamente, perché vivendoli dal vivo è tutta un'altra cosa. Perché allora tu quando fai lezione in classe, per quanto possa vedere i video, sono sempre immagini che passano veloci, non è un'immagine che tu hai ben chiara, non vedi bene i colori, non vedi bene la struttura del paesaggio tramite un video o tramite una foto [...] perché osservare dal vivo non è lo stesso di vedere le cose chiusi in quattro mura assolutamente (I21)</p> <p>Genitore: Vederle dal vivo, perché quello sui libri, scritto, è morto, mentre vederlo dal vivo è meglio (G67)</p> <p>Allievo: Vederlo dal vivo e non vederlo sul libro, tipo con scritto il bozzolo si trasforma in farfalla, vedendolo sul libro ci sono poche immagini soprattutto, ci sono molte più lettere e non ti entra in testa (B111)</p>
<p>2.2.4. I partecipanti affermano che l'OE implica che l'apprendimento sia facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali</p>	<p>Insegnante: L'esperienza rimane, quello che tocchi con mano ti rimane sicuramente di più che quello che dice la maestra, quello che vedi, quello che tocchi, quello che con i cinque sensi puoi toccare, vedere, sentire, ti rimane di più, sicuramente, ma anche dal punto di vista emotivo, fare una cosa con piacere sicuramente ti rimane (I8)</p> <p>Genitore: Vede in maniera più reale quello che magari studia sul libro, quindi può approfittare anche di un'esperienza proprio, di un esperimento, di qualcosa che comunque è più facile da osservare proprio in natura rispetto all'aula (G36)</p> <p>Allievo: Perché possiamo capire, possiamo osservare, possiamo toccare (B186)</p>
<p>2.2.5. I partecipanti affermano che l'OE consente modalità di apprendimento percepite come piacevoli, ludiche e divertenti dagli alunni e dalle alunne</p>	<p>Insegnante: Vivono il momento didattico come un momento di gioco, quindi il gioco comunque favorisce l'apprendimento rispetto alla didattica tradizionale (I20)</p> <p>Genitore: Impara meglio all'aria aperta e l'esempio di questo è che dopo l'ultima lezione che hanno fatto lei è tornata a casa e ha ripetuto perfettamente tutto quello che hanno imparato in classe, perché i bambini hanno bisogno di imparare divertendosi (G6)</p> <p>Allievo: Impariamo matematica giocando con la maestra (B43)</p> <p>Facilitatore: Il piacere è alla base, il piacere deriva dalle emozioni, quindi abbiamo detto serotonina, endorfine, accade tramite il divertimento, il movimento, la soddisfazione e quindi la produzione di lavori, che nel caso dei bambini sono sempre lavori concreti, quindi sì, c'è proprio una dimensione estremamente concreta, sensoriale, che produce quello che sono le nostre emozioni ai quali noi ancoriamo l'apprendimento (F1)</p>
<p>2.2.6. I partecipanti affermano che l'OE consente una maggiore attenzione e concentrazione da parte degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: Noti che comunque quell'argomento affrontato fuori da scuola in un determinato modo, anche attraverso un gioco, che sia comunque a scopo didattico, rimane di più, tornano in classe e sembrano anche [...] più concentrati (I10)</p> <p>Genitore: Sono più concentrati su una cosa a cui sono interessati o che gli piace [...] avere più informazioni su quello che vede all'aperto (G73)</p>

	Allievo: Perché scuola all'aperto è divertente e quindi mi concentro di più (B136)
2.2.7. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiore curiosità da parte degli alunni, i quali sono stimolati a porsi domande	<p>Insegnante: Il fatto di [...] essere sempre stimolato da cose che lo interessano e quindi [...] è il mantenere viva la curiosità, ecco, che poi secondo me determina anche un buon apprendimento (I1)</p> <p>Genitore: Sono più stimolati dal potere anche uscire, vedere le cose direttamente, quindi gli genera più curiosità (G89)</p> <p>Allievo: Si usa più curiosità perché si vanno a cercare cose, che in aula non puoi cercare, tipo puoi andare a cercare sassi, robe, fiori, guardarli, osservarli meglio, che in classe tu non puoi vedere (B87)</p>
2.2.8. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni di percepire l'apprendimento come meno noioso e monotono	<p>Insegnante: Si annoia di meno il bambino ma anche l'insegnante, cioè c'è una maggiore vitalità nell'istruzione, quindi nell'insegnamento e nell'apprendimento, entrambi (I9)</p> <p>Genitore: Il fatto che non si annoiano a scuola penso, tutti abbiamo fatto la scuola e lo sappiamo bene che è un po' noioso stare in una stanza, se stai all'aperto parli tanto perché stai a guardare tante cose, fai tante cose all'aperto (G75)</p> <p>Allievo: Secondo me sì, perché magari dentro la scuola è più noioso, magari fuori puoi fare molte altre cose più divertenti, imparando sempre (B202)</p>
2.2.9. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiore motivazione nell'apprendimento e voglia di recarsi a scuola da parte degli allievi e delle allieve	<p>Insegnante: Sicuramente è un miglioramento della motivazione degli alunni, poi dipende da come è organizzata l'attività, però, in teoria, dovrebbe essere un miglioramento della motivazione, è un imparare facendo e quindi loro se ne accorgono meno, fanno meno fatica, ecco, ad entrare nella situazione e quindi poi a fare un'esperienza che in teoria dovrebbe migliorare la conoscenza (I2)</p> <p>Genitore: È un bambino immerso nel mondo ed è un bambino che si interessa di ciò che accade nel mondo, quindi si sente meglio, si sente più coinvolto, più motivato [...] rispetto a stare seduto dietro a un banco (G4)</p>
2.2.10. I partecipanti affermano che l'OE consente lo sviluppo della creatività, fantasia e immaginazione degli allievi e delle allieve	<p>Insegnante: Giocano anche con poco, con poche cose che trovano in natura organizzano un gioco e hanno fantasia, cioè secondo me sprona la loro creatività e fantasia perché i testi che scrivono sono interessanti, quindi ne vale la pena secondo me (I19)</p> <p>Genitore: Dove la fantasia proprio può spaziare in mille modi, dallo scavare per terra al fare giochi, essendoci maggiore spazio da poter utilizzare, poi si possono fare, non so, gruppetti che comunque hanno fantasie diverse, quindi ognuno ha la possibilità di trovare il suo angolo per mettere in pratica la fantasia del suo gioco (G48)</p> <p>Allievo: Uscire con la sua classe e creare altre cose, tipo senza le cose già fatte, tipo i rametti, i sassi (B20)</p>
2.2.11. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggiore coinvolgimento nell'apprendimento e partecipazione attiva da	<p>Insegnante: Diventa un lavoro più attivo, diventa un lavoro più partecipante [...] perché magari [...] c'è l'esperienza diretta (I25)</p> <p>Genitore: Sì, secondo me sono più coinvolti i bambini [...] quando si esce da scuola, si va in giro, loro sono più attivi, secondo me [...] Perché la</p>

<p>parte degli allievi e delle allieve</p>	<p><i>scuola è solo la classe, la lavagna e la maestra e i libri, invece fuori comunque l'ambiente è molto più interessante (G9)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché ci coinvolge meglio e perché vediamo le cose che non abbiamo mai visto (B202)</i></p>
<p>2.2.12. I partecipanti affermano che l'OE consente l'entusiasmo nell'apprendimento da parte degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Ci sono appunto tante cose che l'ambiente esterno offre che entusiasmano il bambino [...] appena in loro c'è una curiosità, una scoperta, una sorpresa, corrono subito a chiamare quel compagno, la maestra, proprio per condividere il piacere di quella scoperta e il piacere di quella sorpresa e non è una cosa che tengono per loro, ma è una cosa che amano assolutamente condividere (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Ho visto i bambini entusiasti, parlano della loro esperienza e di quello che hanno fatto ne parlano ancora ad oggi con enfasi (G61)</i></p> <p>Allievo: <i>Per esempio oggi abbiamo liberato la farfalla, quando c'è scritto: un bambino ha liberato la farfalla, non c'è niente di emozionante, poi quando vedi proprio un animale liberarsi è lì che secondo me c'è l'emozione (B64)</i></p>
<p>2.2.13. I partecipanti affermano che l'OE consente di svolgere attività utili agli allievi e alle allieve in futuro</p>	<p>Allievo: <i>Sì, perché ci fanno svolgere attività all'aperto che ci potrebbero servire in futuro, per esempio piantare delle piante (B8)</i></p>
<p>2.2.14. I partecipanti affermano che l'OE consente un apprendimento tra pari, grazie allo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative</p>	<p>Insegnante: <i>Molte volte, tendenzialmente, quando siamo all'aperto anche se noi in classe lavoriamo con il cooperative, loro lavorano a gruppo o a coppie comunque, quindi [...] stimolare l'apprendimento tra pari (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Il confronto tra pari, quindi un arricchimento reciproco, perché ognuno ha il proprio punto di vista e quindi riescono a completare un pochino di quell'argomento e giungere a delle conclusioni un po' come incollare i pezzettini di un puzzle, quindi diciamo a ribaltare anche un po' il tipo di lezione che non è più una lezione frontale, ma una lezione che viene direttamente fatta attraverso il gruppo classe (G52)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché ci fanno lavorare insieme all'aperto (B214)</i></p>
<p>2.2.15. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggiore ascolto da parte degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Permette di sfruttare nel modo migliore tutte le opportunità che l'ambiente esterno offre [...] secondo me l'aiuto sta nel fatto che l'atteggiamento dei bambini è diverso rispetto ad una lezione proposta nel modo tradizionale, perché i bambini sono più ben disposti ad ascoltare (I20)</i></p> <p>Genitore: <i>All'aperto [...] c'è una bella giornata, io mi sentirei sicuramente più tranquilla, più propensa all'ascolto (G49)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché mi concentro di più e la ascolto di più (B97)</i></p>
<p>2.2.16. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggiore interesse in ciò che si apprende da parte degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me, il fatto di scegliere sempre, di essere sempre stimolato da cose che lo interessano [...] secondo me determina anche un buon apprendimento (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché penso che appunto sicuramente sia stimolante sia anche forse rilassante, non è la parola giusta, però sicuramente più stimolante, più interessante, sicuramente, magari appunto stare seduti e ascoltare oppure partecipare ad una lezione stando seduti dentro un'aula</i></p>

	<p><i>piuttosto che stare all'aperto, essere stimolati da tutto quello che ci circonda (G16)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché stare in un posto chiuso non è tanto bello, invece stare all'aperto ci interessa di più e in questo modo non stiamo in una stanza chiusa per otto ore quasi (B197)</i></p>
<p>2.2.17. I partecipanti affermano che l'OE consente lo sviluppo della capacità di osservazione degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Magari sei fuori, sei in mezzo alla natura, e già quello cambia, cambia l'ambiente intorno a te, quindi anche solo l'osservazione è diversa, non sei dentro le quattro mura, quindi è più stimolato lo studente, cioè è in un ambiente che coinvolge il suo corpo, la sua partecipazione emotiva e i suoi sensi (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Vedevo che è come se fosse già automatico questo meccanismo che loro fanno, studiano e immediatamente senza che io gli debba chiedere nulla mi porta degli esempi pratici, quindi credo che si stia abituando proprio all'osservazione (G2)</i></p> <p>Allievo: <i>In aula non puoi cercare, tipo puoi andare a cercare sassi, robe, fiori, guardarli, osservarli meglio, in classe tu non puoi vedere fiori (B87)</i></p>
<p>2.2.18. I partecipanti affermano che l'OE consente l'arricchimento lessicale degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Passa attraverso i sensi, senti sulla pelle, prova a toccare, com'è?, quindi il linguaggio, perché com'è? loro ti dicono bello, brutto, invece anche stimolare un linguaggio più ricco, imparare a parlare meglio, quindi l'italiano, e loro si sentono anche più bravi. Adesso quando sperimentano dei termini diversi e spesso li sperimentiamo dopo un'attività fuori, com'è stato? Bello, ok, bello va bene, andiamo avanti, come è stato?, quindi vedi che iniziano ad appropriarsi di termini e aumentano anche il loro vocabolario (I16)</i></p> <p>Allievo: <i>Possiamo imparare con la natura, possiamo imparare anche a dire le parole (B40)</i></p>
<p>2.2.19. I partecipanti affermano che l'OE consente lo sviluppo della capacità logica e di ragionamento degli allievi e delle allieve</p>	<p>Genitore: <i>Allora, da un punto di vista cognitivo, sicuramente perché l'approccio diretto e il contatto con la realtà attiva sicuramente delle capacità di ragionamento e di riflessione superiore rispetto ad un approccio classico e tradizionale (G77)</i></p> <p>Allievo: <i>C'è aria più pulita, posso ragionare meglio e posso capire magari delle cose che prima non sapevo (B196)</i></p>
<p>2.2.20. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e le allieve di acquisire e di mettere in atto competenze diverse</p>	<p>Insegnante: <i>Anche loro riescono a partecipare con tutti loro, con più parti di loro, perché magari mettono in gioco le competenze più che le conoscenze e basta (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché in classe spesso si attiva quella parte di competizione, io questa cosa la so fare e tu no oppure magari c'è un bimbo che ancora conta con le dita e un altro gli dice: ma tu conti ancora con le dita, cioè sono esempi personali perché ovviamente li ha vissuti il mio bimbo, mentre in quel contesto lì si è tutti uguali, cioè non importa se uno è più bravo a leggere e uno a scrivere, ma lì, nel senso, si richiedono delle competenze diverse (G45)</i></p>
<p>2.2.21. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggiore impegno degli allievi e delle allieve</p>	<p>Genitore: <i>Cioè quando vanno fuori per loro è un'esperienza nuova, magari si impegnano di più con il fatto che la maestra la prossima volta li porta fuori, questo è una mia idea (G86)</i></p>

	Allievo: <i>Tu riesci ad ascoltare e ti impegni di più e riesci a capire il concetto che ti spiega la maestra (B24)</i>
2.2.22. I partecipanti affermano che l'OE consente un'apertura mentale degli allievi e delle allieve	<p>Insegnante: <i>Quindi come dicevo è tutto molto correlato, noi riusciamo a fare: oggi facciamo scienze, oggi facciamo [...] e penso che questo giovi ai bambini per un'apertura mentale (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché aiuta loro sempre a sviluppare delle capacità in più, intellettive e manuali, in tutti i sensi, se tocchi e sei tu che vai a lavorare, tra virgolette, in quella situazione la mente si apre (G19)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me sì, ci aiuta di più perché ci rilassiamo e ci apre di più la mente, invece quando siamo in classe è più difficile perché c'è più confusione (B41)</i></p>
2.2.23. I partecipanti affermano che l'OE consente lo sviluppo del <i>problem solving</i> da parte degli allievi e delle allieve	<p>Insegnante: <i>Assolutamente e dal punto di vista cognitivo, direi che aiutano quello che è il processo del problem solving, cioè del fermarsi, riflettere e trovare, provare nuove soluzioni, anche per poi dire: no, non è questo il modo giusto, torniamo indietro e cambiamo strada ed è un elemento molto importante (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Comunque dover usare un po' di problem solving e mi sembra che comunque sia una cosa utile (G79)</i></p>
2.2.24. I partecipanti affermano che l'OE consente l'uso costruttivo delle tecnologie da parte degli allievi e delle allieve	<p>Allievo: <i>Sì, tipo l'occhio della Madonnina non sappiamo il vero nome scientifico ma lo risolviamo, tipo il suo vero nome è Veronica, ed è come il dente di leone che il suo vero nome è Tarassaco, abbiamo usato una applicazione all'aperto per sapere questa cosa (B85)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Anche solo ad esempio non staccarsi dalla tecnologia ma costruire un rapporto positivo, per cui quando si esce è buona cosa averla e saperla utilizzare bene, allo stesso tempo non avrò dipendenza da essa perché fisicamente vivo un engagement, un'attivazione diversa, perché quando le mie endorfine e la mia serotonina funzionano dipenderò meno da alcuni strumenti e andrò a cercare esperienze diverse, variegate rispetto a quelle che vivo (F1)</i></p>
2.2.25. I partecipanti affermano che l'OE consente il rispetto di stili, ritmi e bisogni di apprendimento diversi degli allievi e delle allieve	<p>Genitore: <i>Stando all'aperto, ogni bambino sentendosi libero sviluppa le sue capacità nei suoi tempi, quindi è il poter scoprire, il poter toccare con mano (G24)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Al rispettare stili di apprendimento diversi, che derivano anche ad esempio da condizioni diverse [...] insomma una riflessione deve essere globale, poi è chiaro che non riusciamo sempre a concepire tutto contemporaneamente o a sottolineare i vari perché, però penso che sia importante dirseli (F1)</i></p>
2.2.26. I partecipanti affermano che l'OE consente l'elasticità mentale, intesa come la capacità di fare connessioni tra le diverse discipline, da parte degli allievi e delle allieve	Genitore: <i>Sicuramente una maggiore elasticità mentale, quindi la capacità di fare delle connessioni maggiori rispetto all'aula, all'ambiente chiuso (G52)</i>
2.2.27. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggior senso di meraviglia degli allievi e delle allieve	Insegnante: <i>Un giorno, la meraviglia, ecco, molti degli input che sono arrivati [...] da tutti questi corsi, alimentare e stimolare il senso della meraviglia, dello stupore, delle piccole cose, quindi prima vedevi la farfalla, la coccinella, vedevi il bocciolino (I17)</i>

	Genitore: <i>C'è anche la meraviglia, si può essere meravigliati da quello che si sta scoprendo e quindi, io parlo adesso in prima elementare potrebbero anche essere le prime scoperte, le prime cose, quindi le prime meraviglie, cioè proprio l'essere meravigliati, l'essere sorpresi, quelle sensazioni che sono positive e quindi magari il bambino va alla ricerca di quelle cose positive (G10)</i>
2.2.28. I partecipanti affermano che l'OE consente lo sviluppo del pensiero critico degli allievi e delle allieve	Genitore: <i>Il fatto di condurre magari degli esperimenti, adesso non so nello specifico di cosa trattino le attività, però credo che sia tutto un grosso stimolo al pensiero critico (G14)</i>

Tabella 43. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione cognitiva

Per quanto riguarda la dimensione legata al benessere psico-fisico e alla salute degli allievi e delle allieve, che comprende benefici legati ad aspetti di natura psicologica, fisica e di salute degli studenti, i partecipanti hanno identificato i seguenti vantaggi: un ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno; un senso di libertà a livello fisico e mentale; maggiore movimento; gli alunni e le alunne si sentono maggiormente rilassati e sereni; un ambiente con minor confusione; la possibilità di svagarsi e sfogare le energie; buon umore degli studenti e delle studentesse; la possibilità di essere se stessi e di mettersi in gioco; sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e dell'autostima; gli alunni si ammalano meno e si rafforza il loro sistema immunitario; gli studenti si sentono meno giudicati e hanno una minor ansia da prestazione; la possibilità di ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni; gli alunni si sentono a proprio agio; sviluppo della consapevolezza di sé e del proprio corpo e della capacità di gestione di uno spazio più ampio; maggiore pazienza; possibilità che gli alunni percepiscono meno stanchezza fisica e mentale. Tale benefici sono descritti e analizzati attraverso il grafico e le tabelle sottostanti.

Se si analizzano nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse tra parentesi e in valori assoluti), si evince che, per il facilitatore, i vantaggi di cui possono beneficiare gli alunni rispetto a tale dimensione sono: "ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno"; possibilità di "maggior movimento"; sviluppo dell' "autonomia"; del "senso di responsabilità"; "ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni" e gli "alunni si ammalano meno e si rafforza il loro sistema immunitario". Per quanto riguarda le risposte dei docenti, invece, queste sono: maggiore "senso di libertà a livello fisico e mentale" negli alunni e nelle alunne (13); maggiore possibilità di "movimento" (10); sviluppo dell'"autostima" (8); gli "alunni si sentono rilassati e sereni" (7); "ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno" (6); sviluppo dell' "autonomia" (6); "permette agli alunni di essere se stessi e di mettersi in gioco" (5); "buon umore" (3); "alunni si sentono meno giudicati e hanno una minor ansia da prestazione" (3); possibilità di "ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni" (3); "alunni si ammalano meno e si rafforza il loro sistema immunitario" (2); sviluppo del "senso di responsabilità" (2); "alunni si sentono a proprio agio" (2); maggiore "consapevolezza di sé e del proprio corpo" (2); maggiore "pazienza" (2); "ambiente con minor confusione" (1); "svagarsi e sfogare le energie" (1); sviluppare la "capacità di gestione di uno spazio più ampio" (1); gli alunni percepiscono "meno stanchezza fisica e mentale" (1). Per quanto concerne le risposte dei genitori, queste nello specifico sono state: "ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno" (36); maggiore "senso di libertà a livello fisico e mentale" (35); maggiore possibilità di

“movimento” (35); “gli alunni sono rilassati e sereni” (30); possibilità di “svagarsi e sfogare le energie” (13); “permette di essere se stessi e di mettersi in gioco” (10); “alunni si ammalano meno e si rafforza il loro sistema immunitario” (8); “buon umore” (7); “gli alunni si sentono meno giudicati e hanno una minor ansia da prestazione” (7); maggiore “senso di “responsabilità” (5); maggiore “consapevolezza di sé e del proprio corpo” (5); sviluppo dell’ “autonomia” (4); “gli alunni si sentono a proprio agio” (4); gli studenti hanno possibilità di “ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni” (3); “ambiente con minor confusione” (3); aumento dell’ “autostima” (2); gli “alunni percepiscono meno stanchezza fisica e mentale” (2); maggiore “pazienza” (1); sviluppo della “capacità di gestione di uno spazio più ampio” (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio individua come principali benefici per gli studenti e le studentesse in questo ambito: il maggiore “senso di libertà a livello fisico e mentale” (10 su 22 genitori con background migratorio totali) e il “sentirsi maggiormente rilassati e sereni” (8 su 22 genitori con background migratorio totali). Infine, per quanto riguarda le risposte degli alunni, i benefici che quest’ultimi individuano in tale dimensione sono: un “ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell’alunno” (62) e “con minor confusione” (24); “il sentirsi rilassati e sereni” (20) e un maggior “senso di libertà a livello fisico e mentale” (17); maggior “movimento” (11); “buon umore” (5); possibilità di “svagarsi e sfogare le energie” (3); sviluppare la “capacità di gestione di uno spazio più ampio” (3); sviluppo dell’ “autostima” (1) e del “senso di responsabilità” (1); possibilità di “ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni” (1) e di “sentirsi a proprio agio” (1). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio individua come beneficio principale: un “ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell’alunno” (21 su 78 alunni e alunne con background migratorio totali).

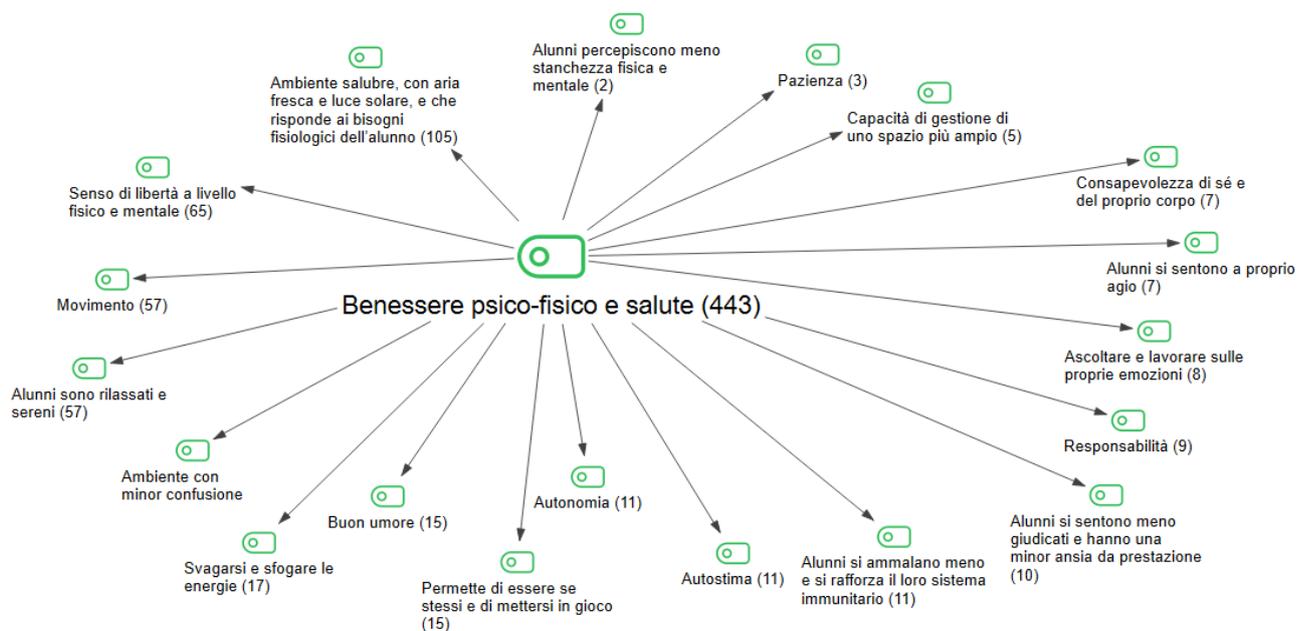


Figura 40. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative per gli alunni e le alunne nella dimensione legata al benessere psico-fisico e alla salute

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.3.1. Ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno	105
2.3.2. Senso di libertà a livello fisico e mentale	65
2.3.3. Movimento	57
2.3.4. Alunni sono rilassati e sereni	57
2.3.5. Ambiente con minor confusione	28
2.3.6. Svagarsi e sfogare le energie	17
2.3.7. Buon umore	15
2.3.8. Permette di essere se stessi e di mettersi in gioco	15
2.3.9. Autonomia	11
2.3.10. Autostima	11
2.3.11. Alunni si ammalano meno e si rafforza il loro sistema immunitario	11
2.3.12. Alunni si sentono meno giudicati e hanno una minor ansia da prestazione	10
2.3.13. Responsabilità	9
2.3.14. Ascoltare e lavorare sulle proprie emozioni	8
2.3.15. Alunni si sentono a proprio agio	7
2.3.16. Consapevolezza di sé e del proprio corpo	7
2.3.17. Capacità di gestione di uno spazio più ampio	5
2.3.18. Pazienza	3
2.3.19. Alunni percepiscono meno stanchezza fisica e mentale	2
Totale	443

Tabella 44. Microcategorie e relative frequenze per gli alunni e le alunne nella dimensione legata al benessere psico-fisico e alla salute

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>2.3.1. I partecipanti affermano che l'OE consente un ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno</p>	<p>Insegnante: <i>Il vantaggio è una cosa semplicissima, è la luce solare, il fatto che noi esseri umani saremmo programmati, insomma fatti, creati per stare all'aperto, nasciamo all'aperto, abbiamo bisogno della luce del sole così come tutti gli esseri viventi, quindi tenere un bambino otto ore chiuso in un'aula scolastica, dove a volte filtra pochissimo anche la luce solare, con i neon accesi o fare le stesse cose all'aperto, quando è possibile, quando c'è la luce del sole all'aperto, respirare l'aria esterna e essere proprio baciati dalla luce del sole, proprio a livello chimico e neuronale, ci hanno spiegato [...] che sono fondamentali (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Il benessere psico-fisico, penso che stando fuori [...] sia dovuto al fatto che forse hanno più luce, è più arieggiato (G65)</i></p> <p>Allievo: <i>Per prendere il sole e respirare aria più pulita (B38)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Alcune cose non possono essere fatte a prescindere dall'ambiente esterno, come ad esempio una riflessione in merito ai benefici fisiologici, che per me sono proprio alla base anche dell'approccio, cioè non esiste un bene se non è esteso a tutti i rami di vita di una persona, quindi penso che la cosa ulteriore che dia [...] l'espressione fisiologica delle</i></p>

	<i>funzioni del bambino e quindi è qualcosa che rispetta il bambino e gli permette di crescere più in salute (F1)</i>
2.3.2. I partecipanti affermano che l'OE consente un maggior senso di libertà sia a livello fisico che a livello mentale, di conseguenza gli alunni e le alunne non si sentono oppressi in uno spazio limitato	<p>Insegnante: <i>A livello psicologico, ma anche emotivo, dà ai bambini, come ci raccontano, un senso di libertà e di possibilità di respiro maggiore e capacità di espressione senza troppi vincoli, diciamo che possono muoversi senza però la paura di fare qualcosa di sbagliato (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>L'ambiente esterno aiuta perché il bambino si sente meno vincolato, si sente più libero proprio nel movimento fisico, quindi non c'è più quell'ossessivo controllo del corpo che tu devi avere in classe, perché comunque devi stare composto e quindi il fatto di non doversi concentrare più su questi aspetti secondo me è molto importante, sentirsi più liberi (G13)</i></p> <p>Allievo: <i>Qualche volta serve, perché [...] ti libera la mente (B79)</i></p>
2.3.3. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiore movimento ad alunni e alunne	<p>Insegnante: <i>Fisici sicuramente, nel senso che si muovono, fanno movimento che in classe non farebbero (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Soprattutto fanno movimento, cioè non stanno completamente seduti, vabbè mia figlia fa già attività, però magari anche quel bambino che non fa sport, non fa niente, è un altro momento della giornata in cui si muove, cioè comunque anche stando fuori non sei obbligato a stare seduto su un banco (G47)</i></p> <p>Allievo: <i>Così camminiamo un po', ci sgranchiamo le gambe (B102)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quindi è qualcosa che rispetta il bambino e gli permette di crescere più in salute [...] dall'espressione di movimento e quindi dai bisogni di movimento (F1)</i></p>
2.3.4. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di sentirsi maggiormente rilassati e sereni	<p>Insegnante: <i>Vediamo dei bambini sereni, cioè non emerge lo stress, il nervoso, loro sono contenti di fare attività fuori (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Quando escono fuori per vedere le cose si muovono, vedono e si sentono rilassati (G37)</i></p> <p>Allievo: <i>Mi piace, mi aiuta a capire di più le cose, perché mi rilassa (B108)</i></p>
2.3.5. I partecipanti affermano che l'OE consente di svolgere l'attività didattica in un ambiente con minor confusione	<p>Insegnante: <i>Anche semplicemente il livello di rumore che si può tollerare, io a volte ho l'impressione che non urlino nemmeno e mi chiedo come mai urlino quando siamo dentro, c'è questo bisogno di essere insieme in uno spazio più grande, aiuta a star bene (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sì, a volte c'è troppo rumore in classe, essendo che è una classe chiusa in quattro pareti (G26)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché non c'è tanto rumore e quindi si sente quello che dice la maestra (B22)</i></p>
2.3.6. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di svagarsi e di sfogare le proprie energie	<p>Insegnante: <i>Perché tu vedi i bambini che sono più attivi, perché si scaricano di più [...] quindi aiuta, aiuta tanto (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché non dovendo sempre stare seduti su un banco per sei o sette ore ti permette anche di scaricare un po' di più quelle energie che hai a quell'età e che se dovessi stare chiuso in classe magari sfoghi diversamente o non riesci a sfogare, quindi tutta questa serie di vantaggi secondo me (G89)</i></p>

	<p>Allievo: <i>Restare un po' fuori e avere un po' di svago (B56)</i></p>
<p>2.3.7. I partecipanti affermano che l'OE rende di buon umore gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi direi forse che nella parte del corpo ho visto giovamento, legato qui anche alla parte dell'umore, il fatto di stare in mezzo alla natura, che ormai non concepisco solo come una modalità di gioco e di pausa mensa o post mensa oppure di merenda quando fanno l'intervallo, ma lo concepiscono come attività di studio (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me fare scuola all'aperto può avere grandi effetti anche sull'umore, sul buon umore (G14)</i></p> <p>Allievo: <i>Per essere felici quando studiamo (B119)</i></p>
<p>2.3.8. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di essere se stessi e di mettersi in gioco (compresi coloro che sono timidi)</p>	<p>Insegnante: <i>Penso di sì, ovviamente, perché li mette in gioco in prima persona, cioè mentre magari in classe qualcuno si nasconde un po' di più, fuori, perché gli piace, è un fare che gli piace, quindi si mettono in gioco in prima persona. I benefici sui bambini sono proprio questi, che, mentre in classe, anche nel lavoro di gruppo, magari qualcuno che tende sempre, anche semplicemente per timidezza, magari però a stare un po' più arretrato, io all'aperto ho notato che invece collaborano molto di più tutti [...] per l'esperienza diretta, in prima persona, ecco (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Si può dare la possibilità magari [...] di emergere, di essere stimolati, quindi di poter partecipare in modo proprio attivo, di far uscire la propria personalità (G14)</i></p>
<p>2.3.9. I partecipanti affermano che l'OE consente l'aumento dell'autonomia e del senso di responsabilità degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Io ho notato che all'aperto vengono a chiedere molto meno e quindi [...] all'aperto sono più autonomi, sì, decisamente (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Abbiamo lavorato tantissimo all'inizio sull'autonomia di gestirsi, vestirsi e affrontare le uscite, che è stata una cosa per i bambini di sette, otto anni non facile, però pian piano loro hanno acquisito questa autonomia di dover mettere le cose a posto, indossare le varie cose, prepararsi e affrontare anche diciamo le varie condizioni meteorologiche (G66)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Costruire un beneficio psicologico di esperienze di autonomia, che quindi prevengono futuri problemi di natura psicologica e psichiatrica (F1)</i></p>
<p>2.3.10. I partecipanti affermano che l'OE consente l'aumento dell'autostima degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Il beneficio sicuramente è quello che, uno dei primi benefici è quello che valorizza il bambino in sé, nel senso che riesce ad essere incisivo perché parte da tutto il bagaglio di conoscenze che lui ha, ha già, che lui può sperimentare direttamente. Quindi penso che il bambino possa sentirsi molto rinforzato anche nell'autostima, perché ha un bagaglio di conoscenze da cui lui stesso può partire praticamente per sviluppare gli apprendimenti e per ampliare le competenze e le conoscenze. Quindi penso che questo sia uno stimolo [...] all'autostima (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Uscendo può venire fuori un lato di loro che magari normalmente gli altri non conoscono, che poi sarà apprezzato e questo può incidere [...] anche sull'autostima (G14)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, allora mi fa capire che sono intelligente [...] mi sento intelligente e anche più sportiva [...] riesco a fare le cose (B146)</i></p>

<p>2.3.11. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di ammalarsi di meno e di rafforzare il proprio sistema immunitario</p>	<p>Insegnante: Poi li guardi belli, rigogliosi, si ammalano pochissimo (I19)</p> <p>Genitore: Sì, sicuramente sulla salute perché più stanno fuori e meno si ammalano, questo l'ho visto con l'altro figlio che all'asilo non usciva mai, sicuramente stare all'aria aperta fa molto bene (G42)</p> <p>Facilitatore: Necessità di costruire una relazione immunitaria con l'ambiente esterno [...] e potremmo parlare anche [...] della parte proprio più legata alle malattie, quindi immunitaria, di prevenzione (F1)</p>
<p>2.3.12. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di sentirsi meno giudicati e di percepire meno l'ansia da prestazione</p>	<p>Insegnante: Forse perché fuori da scuola magari si sentono meno giudicati, perché siamo in uno spazio all'aperto, noi dettiamo subito alcune regole che sono appunto: se te la senti lo fai, se hai qualcosa da dire lo dici, altrimenti non è un problema. Forse vengono [...] messi meno sotto pressione, se si può usare questa espressione un po' forte (I10)</p> <p>Genitore: Secondo me sì, sicuramente meno legato alla performance, a volte i bambini hanno questa ansia da prestazione, certi, quindi sereno sì e più rilassato [...] perché forse viene visto come meno scolastico, più come un gioco tra virgolette (G71)</p>
<p>2.3.13. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di sviluppare un maggiore senso di responsabilità</p>	<p>Insegnante: Abbiamo dato ai bambini la responsabilità, respons – abilità, di essere loro a guidare il gruppo, quindi rispetto a tutto quello che era il percorso conosciuto, rispetto all'uso dei pedonali, rispetto all'uso del marciapiede piuttosto che il sentiero [...] quando usciamo sono loro a condurre il gruppo (I7)</p> <p>Genitore: Il fatto di non essere più in classe, se ha freddo si deve coprire, se ha caldo si deve scoprire, che deve stare attenta, deve imparare ad essere un po' più responsabile, a non perdere le cose, se perde una cosa fuori non la ritrovi più, in classe c'è la possibilità che venga ritrovata (G72)</p> <p>Allievo: A me piace perché aumenta la tua responsabilità, perché devi prenderti ogni giorno cura delle piante (B88)</p> <p>Facilitatore: Responsabilizzazione, quindi c'è un miglioramento del senso anche di proprietà e di rispetto per quello che io sono, per i miei compagni, per il mondo, inteso proprio nella manifestazione fisica, quindi gli oggetti, gli edifici (F1)</p>
<p>2.3.14. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle allieve di ascoltare e gestire le proprie emozioni</p>	<p>Insegnante: La libertà di fare un brainstorming sia didattico che legato alle emozioni (I11)</p> <p>Genitore: Poi perché comunque li fa crescere ascoltando le proprie percezioni, le proprie emozioni, quindi in un qualche modo li fortifica anche dal punto di vista della crescita del bambino (G60)</p> <p>Allievo: È utile la natura e stare fuori [...] è utile perché quando mi sento giù, il posto che sceglierei è la natura [...] per stare un po' da solo e schiarirmi le idee (B70)</p> <p>Facilitatore: Sì, allora innanzitutto i sensi sono collegati strettamente alle emozioni, sappiamo che il circuito emotivo è fortemente collegato alla missione dell'apprendimento, quindi non c'è apprendimento se non c'è emozione [...] quindi abbiamo detto serotonina, endorfine, accade tramite il divertimento, il movimento, la soddisfazione e quindi la produzione di</p>

	<p>lavori, che nel caso dei bambini sono sempre lavori concreti, quindi sì, c'è proprio una dimensione estremamente concreta, sensoriale, che produce quelle che sono le nostre emozioni alle quali noi ancoriamo l'apprendimento (F1)</p>
<p>2.3.15. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle allieve di sentirsi maggiormente a proprio agio</p>	<p>Insegnante: <i>Questi bambini, lavorando all'aperto [...] si sentono a loro agio (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Diciamo che sentono più la rigidità, ecco, diciamo così, fare le lezioni all'aperto può essere un modo per stimolarli e farli sentire più a loro agio (G20)</i></p> <p>Allievo: <i>Possiamo vedere cose nuove, cose che ci fanno sentire a nostro agio quando siamo con la maestra (B183)</i></p>
<p>2.3.16. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e alle allieve di acquisire maggiore consapevolezza di sé e del proprio corpo nell'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, imparano a riconoscere la temperatura esterna, sicuramente, perché vogliono subito spogliarsi e poi la parte uditiva la danno per scontata e quindi bisogna sempre provare a fargliela scoprire, però nel movimento la vedi che ce l'hanno implicita, perché quando ci sono le foglie secche ci vanno a camminare apposta oppure anche la parte tattile a volte, accarezzare gli alberi, toccare le cose e poi la parte di movimento legata alla visita, quella tantissimo poi non solo i cinque sensi, ma anche i sensi proprio quelli propriocettivi, mi nascondo, sto in un posto grande, sto in un posto piccolo, sto all'ombra, sto al sole, mi allargo, mi restringo (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Magari imparano anche a controllare i loro movimenti, a scuola stai lì e sei seduto lì, invece dare la possibilità di muoversi e capire fin dove puoi arrivare può essere una cosa utile per loro (G32)</i></p>
<p>2.3.17. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e alle allieve di sviluppare una maggiore capacità di gestione di uno spazio più ampio</p>	<p>Insegnante: <i>C'è una gestione diversa dello spazio che si occupa cioè proprio a livello fisico (I5)</i></p> <p>Genitore: <i>La gestione dello spazio perché con il banco tu hai già uno spazio delimitato, all'aperto te lo devi fare lo spazio come nella vita, quindi direi che potrebbe essere una giusta metafora (G46)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché abbiamo più spazio, possiamo usare tutto quello spazio (B125)</i></p>
<p>2.3.18. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e alle allieve di avere maggiore pazienza</p>	<p>Insegnante: <i>Imparano la pazienza, la pazienza di aspettare [...] la pianta, la semina, poi aspetti una settimana, dieci giorni, poi arriva, la vedi, te ne devi prender cura ogni giorno, non ti devi dimenticare se no ci si secca, poi abbiamo seminato tutti insieme, le piantine crescevano in modo diverso e a qualcuno, a due, non sono spuntate proprio per niente, allora si domandavano, ma come mai? [...] allora facevano delle ipotesi [...] soprattutto la natura insegna il tempo lento, che non è della nostra società, quindi il tempo lento, più disteso, più rilassato e con delle variabili che non puoi prevedere, ma che devi accettare o che devi cercare di sopperire se capita un imprevisto e cercare delle soluzioni (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Si richiedono delle competenze diverse, cioè ad esempio aspettare a dare da mangiare agli animali perché tutti insieme non si può, quindi magari prima lo fanno due, quindi gli altri aspettano, però è talmente bello che i bimbi aspettano senza spazientirsi, i bimbi coltivano la pazienza senza spazientirsi, mentre in un contesto di sezione, in una lezione frontale magari la maestra che si deve spostare, quelli che devono aspettare iniziano a distrarsi (G45)</i></p>

<p>2.3.19. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e alle allieve di avere più energia e di percepire in misura minore la stanchezza fisica e mentale</p>	<p>Genitore: <i>Credo che il fisico senta meno la stanchezza sia fisica che mentale</i> (G64)</p>
--	--

Tabella 45. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi per gli alunni e le alunne nella dimensione legata al benessere psico-fisico e alla salute

La dimensione sociale evidenzia i benefici che l'Educazione all'aperto apporta alle relazioni tra gli alunni e le alunne, favorendo un ambiente di apprendimento più interattivo e collaborativo. Tra i principali vantaggi segnalati dai partecipanti emergono:

- maggiore opportunità di interazione verbale;
- maggiore vicinanza e contatto fisico;
- attività in gruppo che favoriscono le relazioni sociali tra gli studenti;
- riduzione della competizione;
- maggiore collaborazione;
- osservare e apprendere dai comportamenti degli altri studenti;
- interazioni con nuove persone e nuovi alunni;
- riduzione dei conflitti tra gli allievi e maggiore capacità nel gestirli;
- attività ludiche che favoriscono le relazioni sociali tra i pari;
- possibilità di mettere in atto comportamenti prosociali;
- costruzione di un senso di comunità.

Questi benefici sono rappresentati e descritti in dettaglio nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), emerge che, secondo il facilitatore, i benefici principali in merito alla dimensione sociale sono: “maggiore attenzione e rispetto degli altri” e “minori conflitti” tra gli alunni. I docenti, invece, indicano come vantaggi per gli studenti: svolgimento di “attività in gruppo favoriscono le relazioni sociali tra i pari” (6); “maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni” (5); “maggiore collaborazione” (5); “meno conflitti tra gli alunni e maggiori capacità di gestirli” (4); “minore competizione” (3); “maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni” (2); svolgimento di “attività ludiche che facilitano le relazioni sociali” (2); maggiore possibilità di “mettere in atto comportamenti prosociali” (2); “maggiore conoscenza reciproca tra gli studenti” (1). Le risposte dei genitori si distribuiscono nel seguente modo: “maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni” (28); “maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni” (16); svolgimento di “attività in gruppo che favoriscono le relazioni sociali” tra gli studenti (10); “minore competizione” (5); “maggiore conoscenza reciproca tra gli alunni” (5); “costruzione di un senso di comunità” (4); “maggiori interazioni con nuove persone e nuovi alunni” (4); “maggiore collaborazione” (2); “attività ludiche che facilitano le relazioni sociali” tra gli allievi (2); “osservare e apprendere dai comportamenti degli altri alunni” (1). In particolare, i genitori con background migratorio ritengono che i principali benefici in tale ambito siano: “maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni” (7 su 22 genitori con background migratorio totali) e “maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni” (6 su 22 genitori con background migratorio totali). Infine, secondo gli alunni i benefici sociali principali sono: “maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni” (9); possibilità di

“osservare e apprendere dai comportamenti degli altri studenti” (4); “maggiore opportunità di interazione verbale tra gli allievi” (2); svolgimento di “attività in gruppo che favoriscono le relazioni sociali” tra gli studenti (1); “maggiori interazioni con nuove persone e nuovi alunni” (1); maggiori possibilità di “mettere in atto comportamenti prosociali” (1). In particolare, gli alunni con background migratorio ritengono che i principali benefici siano: “maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni” (5 su 78 alunni con background migratorio totali) e “maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni” (2 su 78 alunni con background migratorio totali).

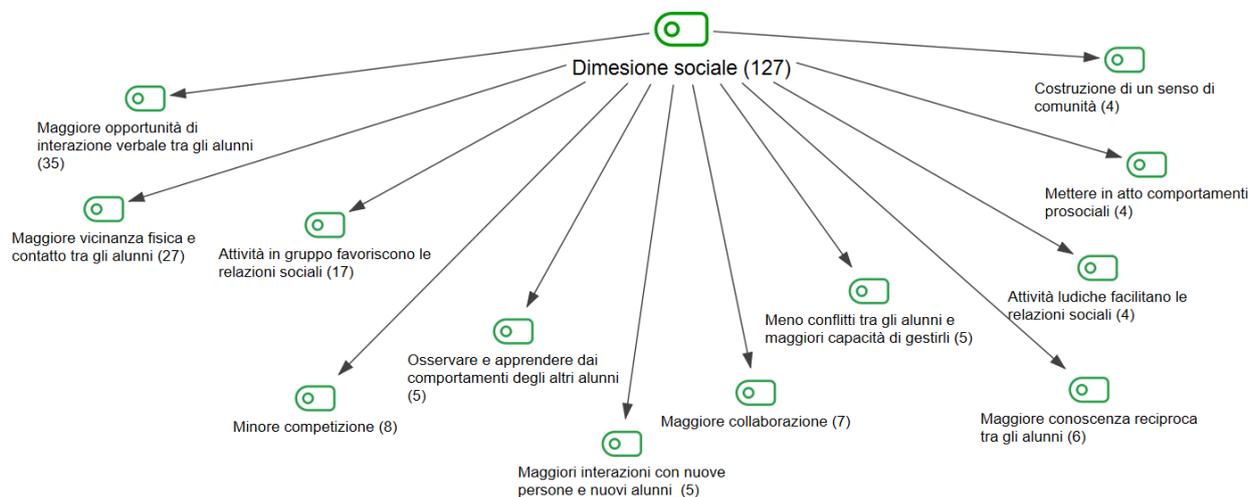


Figura 41. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione sociale

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.4.1. Maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni	35
2.4.2. Maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni	27
2.4.3. Attività in gruppo favoriscono le relazioni sociali	17
2.4.4. Minore competizione	8
2.4.5. Maggiore collaborazione	7
2.4.6. Maggiore conoscenza reciproca tra gli alunni	6
2.4.7. Osservare e apprendere dai comportamenti degli altri alunni	5
2.4.8. Maggiori interazioni con nuove persone e nuovi alunni	5
2.4.9. Meno conflitti tra gli alunni e maggiori capacità di gestirli	5
2.4.10. Attività ludiche facilitano le relazioni sociali	4
2.4.11. Mettere in atto comportamenti prosociali	4
2.4.12. Costruzione di un senso di comunità	4
Totale	127

Tabella 46. Microcategorie e relative frequenze in merito ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione sociale

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>2.4.1. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiori opportunità di interazione verbale tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Dal punto di vista relazionale, come ti dicevo, anche durante le passeggiate, eccetera [...] sicuramente [...] ci sono più occasioni di scambio, sia tra pari che tra loro e noi, tutte e due le cose (I8)</i></p> <p>Genitore: <i>Allora penso che lo spiegherei dicendo che le attività all'aperto sono importanti perché penso che favoriscano di più le relazioni sociali, perché magari in classe, tu stai seduto vicino al tuo compagno di classe, mentre quando stai fuori, c'è più interazione tra loro, quindi porta [...] a una maggiore interazione sociale (G15)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché [...] così possiamo parlare fra di noi (B123)</i></p>
<p>2.4.2. I partecipanti affermano che l'OE consente maggiore vicinanza fisica e contatto tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente lavorare dentro quattro mura per loro è molto pesante, soprattutto dopo essere usciti da una pandemia, dove tu non potevi neanche toccare il tuo compagno, quando loro invece sono dei bambini molto sensibili, hanno bisogno anche tra di loro di abbracciarsi, di darsi una stretta di mano, quando arrivano in classe darsi un bacio, una cosa, per cui uscendo da quella situazione lì, adesso, essendo più liberi di fare quelle cose lì [...] c'è voluto un lavoro molto particolare per riuscire a far capire che quel periodo brutto ormai è finito possiamo lavorare tranquillamente e possiamo anche lavorare al di fuori della scuola, anche per risolvere questo problema che avevano loro che adesso, in effetti, lavorando all'aperto dall'anno scorso, questo problema quest'anno non ce l'hanno più (I21)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, tanti benefici, penso che siano quelli che ho ripetuto fino adesso, cioè stare a contatto con gli altri bambini, conoscersi (G1)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, è utile perché così almeno possiamo [...] stare in compagnia (B223)</i></p>
<p>2.4.3. I partecipanti affermano che l'OE consente lo svolgimento di attività in gruppo, le quali favoriscono le relazioni sociali tra allievi e le allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Molte volte, tendenzialmente, quando siamo all'aperto anche se noi in classe lavoriamo con il cooperative, loro lavorano a gruppo o a coppie comunque [...] stimolare l'apprendimento tra pari praticamente e quindi aumenta anche la capacità del sapersi relazionare o scambiarsi conoscenze (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, secondo me sì, perché fanno dei gruppetti, fanno dei gruppi e stanno insieme (G87)</i></p> <p>Allievo: <i>Per me sì, perché si può socializzare, si possono trovare nuove amicizie e magari quando uno non era amico con uno, li hanno divisi in gruppi sempre insieme e poi pian piano sono diventati amici (B15)</i></p>
<p>2.4.4. I partecipanti affermano che l'OE consente una minor competizione tra gli allievi e le allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Favorisce, appunto, la condivisione di esperienze positive forti, quindi questa condivisione fa gruppo o mitiga dove c'è appunto animosità o più competizione, ma il lavorare in un ambiente sereno fuori, rilassato, con tempi più distesi, gli permette di scoprire anche le qualità che magari sono nascoste all'interno delle prestazioni standard che vengono richieste (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché in classe spesso si attiva quella parte di competizione, io questa cosa la so fare e tu no [...] mentre in quel contesto lì si è tutti uguali, cioè non importa se uno è più bravo a leggere e uno a scrivere, ma lì nel senso si richiedono delle competenze diverse (G45)</i></p>

<p>2.4.5. I partecipanti affermano che l'OE consente una maggiore collaborazione tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnanti: <i>Perché li mette in gioco in prima persona [...] io all'aperto ho notato che invece collaborano molto di più tutti [...] per l'esperienza diretta, in prima persona, ecco (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Relazionale, aiuta sicuramente a instaurare dei rapporti di un certo tipo, più collaborativi, sia con i compagni ma anche insomma con il corpo docente [...] sono dovuti a un tipo di educazione che fondamentalmente mantiene viva la soglia dell'attenzione perché basata sull'esperienza (G77)</i></p>
<p>2.4.6. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne una maggiore conoscenza reciproca</p>	<p>Insegnante: <i>Lavorare in un ambiente sereno fuori, rilassato, con tempi più distesi, gli permette di scoprire anche le qualità che magari sono nascoste all'interno delle prestazioni che vengono richieste standard (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Invece questo tipo di attività lo ha incoraggiato, l'ha spinto verso una relazione anche più approfondita nei confronti anche di molti altri compagni (G13)</i></p>
<p>2.4.7. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e allieve di osservare e di apprendere dai comportamenti degli altri compagni e compagne</p>	<p>Genitore: <i>Vengono promosse molto questo tipo di relazioni, perché vedendo i comportamenti degli altri bambini nell'affrontare delle nuove situazioni, possono prendere spunto e quindi migliorare personalmente (G43)</i></p> <p>Allievo: <i>Sul comportamento [...] capiamo dove sbagliamo (B175)</i></p>
<p>2.4.8. I partecipanti affermano che l'OE consente agli allievi e le allieve una maggiore interazione con nuove persone e nuovi studenti e studentesse</p>	<p>Genitore: <i>Sì, poi anche nelle relazioni, cioè escono all'aperto, vedono persone, cioè interagiscono, entrano in questo mondo, non stanno rinchiusi in una stanza a non vedere nessuno o a vedere solo le maestre e i compagni di classe e basta [...] anche perché giustamente vedono una persona, iniziano a comunicare, questo sicuramente si sviluppa molto di più, cioè entrano nel mondo, capiscono il mondo, vedono cosa succede da fuori, non solo dentro la scuola, ma anche fuori (G22)</i></p> <p>Allievo: <i>Possiamo stare fuori invece che stare dentro a studiare e vedere le stesse persone, magari vedere qualcun altro (B144)</i></p>
<p>2.4.9. I partecipanti affermano che l'OE consente il verificarsi in misura minore di conflitti tra gli alunni e le alunne e lo sviluppo di una maggiore capacità nel gestirli</p>	<p>Insegnante: <i>Una maggiore serenità e anche gestione dei conflitti, fuori si stemperavano molto meglio e molto prima rispetto che in classe [...] Perché io stessa prima quando uscivo fuori, il solo star fuori a guardare il verde aiuta (I17)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Soprattutto perché sono delle strategie diverse nella gestione del conflitto, molto spesso i luoghi interni catalizzano il conflitto, lo amplificano, il conflitto è anche l'espressione dei bisogni fisiologici, che stando fuori in qualche modo trovano già un loro sfogo, una loro regolazione [...] ho osservato [...] i luoghi artificiali, ad esempio scivoli o installazioni in un certo modo, che consentono anche il gioco a pochi bambini alla volta, sono luoghi in cui viene generato un conflitto, quindi in un qualche modo stai inducendo un setting che genera conflitto e a me questa cosa sembra assurda, l'obiettivo è quello di uscire da una dinamica conflittuale, quindi anzi avere degli strumenti in più di gestione del conflitto, quindi sì, aiuta, ma perché fisiologicamente e relazionalmente ti pone in un contesto differente e quindi si favoriscono molto anche la gestione di conflitti spontanei e non violenti [...] l'abitudine allo stare fuori favorisce una relazionalità positiva e soprattutto anche i tempi dell'esplorazione favoriscono un'immersione dei conflitti in maniera diversa (F1)</i></p>
<p>2.4.10. I partecipanti affermano che l'OE consente lo</p>	<p>Insegnante: <i>Attraverso il gioco c'è tutto un altro contatto, anche nell'inseguimento, nel prenderlo, nell'abbracciarsi, che adesso finalmente si</i></p>

<p>svolgimento di attività ludiche le quali facilitano le relazioni sociali tra gli alunni e le alunne</p>	<p><i>può di nuovo dopo due anni di Covid, quindi li vedi che interagiscono anche in quel modo insomma (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Ovviamente fuori si possono fare giochi che all'interno non si possono fare, anche giochi di una volta o che sia andare alla ricerca di tesori nascosti, ad esempio che in giardino o in un parco fai, a scuola no (G45)</i></p>
<p>2.4.11. I partecipanti affermano che l'OE consente di mettere in atto comportamenti prosociali, quali interessamento verso l'altro, aiuto ed empatia</p>	<p>Insegnante: <i>Relazionali perché prestano attenzione non solo a se stessi ma anche agli altri (I19)</i></p> <p>Allievo: <i>È importante perché se un amico si è fatto male lo puoi aiutare, non lo lasci lì che si è fatto male (B75)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Sviluppa un rapporto empatico con quello che sta intorno a te (F1)</i></p>
<p>2.4.12. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne di costruire un senso di comunità</p>	<p>Genitore: <i>Diversa perché magari in classe, immagino che si passi più tempo col compagno di banco, che ci sia la visione diretta solo in avanti verso l'insegnante, invece in circolo magari c'è modo di girarsi in maniera diversa, magari c'è un'altra visione, si osservano anche cose di un altro che in classe non osservo perché sono posizionato davanti, non vedo dietro, oppure sto dietro, vedo la schiena e non vedo il volto, l'espressione del viso, magari uno annuisce a una cosa che dice la maestra [...] un ambiente meno strutturato, sì, quindi magari anche un contatto diverso, mentre in classe sto accanto al mio compagno di banco e poi c'è uno spazio tra me e gli altri compagni, magari stando così è un senso di comunità diverso, ecco, più di condivisione (G5)</i></p>

Tabella 47. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai benefici per gli alunni e le alunne nella dimensione sociale

2.9 Gli ostacoli dell'Educazione all'aperto

È stato chiesto a tutti i partecipanti (genitori, docenti, alunni e facilitatore) quali ostacoli pensano che ci possano essere allo svolgimento dell'educazione all'aria aperta nei contesti scolastici. La macrocategoria "Ostacoli OE" racchiude, quindi, l'insieme degli ostacoli per lo svolgimento dell'Educazione all'aperto a scuola secondo i partecipanti (genitori, docenti, alunni e facilitatore), le cui opinioni sembrano essere in linea con quanto emerso dalla letteratura (vedere Capitolo Primo). In tale macrocategoria sono presenti un totale di 293 segmenti codificati, suddivisi in 23 microcategorie, descritte ed analizzate nel grafico e nelle tabelle seguenti.

Se alcuni partecipanti non hanno individuato ostacoli allo svolgimento dell'educazione all'aria aperta a scuola, gli altri hanno indicato che essi sono: le distrazioni; le condizioni meteorologiche; la mancanza spazi adeguati o sicuri; la mentalità e la paura dei genitori; la mentalità, la predisposizione e la paura degli insegnanti; il comportamento inadeguato di alcuni alunni; il sovraccarico dei docenti e il maggior impegno nell'organizzare e gestione della classe all'aperto; la burocrazia; la mancanza della LIM, della lavagna, libri o supporti per scrivere, ma anche di personale per la compresenza; la percezione di rallentamento o di perdita tempo; il fatto che gli alunni lo percepiscano come un gioco piuttosto che come didattica; conflitti con i collaboratori scolastici; ansia nel seguire e terminare il programma scolastico; difficoltà nel raggiungere gli spazi; difficoltà nell'affrontare alcune materie fuori; la scarsità di tempo e i limiti orari; l'assenza di trasporti; la mancanza di una comunicazione

con le famiglie; la carenza di innovazione e la rigidità dei programmi e contenuti scolastici; la difficoltà nel reperire le attrezzature e di trascorrere tanto tempo in piedi.

In particolare, se si analizzano nel dettaglio le microcategorie e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come il facilitatore individui come potenziali ostacoli gli stessi della maggior parte dei docenti, ovvero: la “mentalità, la predisposizione e le paure degli insegnanti” (11) e la “mentalità e le paure dei genitori” (10). Altri ostacoli secondo gli insegnanti sono: la “mancanza di spazi adeguati o sicuri” (9); le “condizioni meteorologiche” (8); la “burocrazia” (7); il “sovraccarico dei docenti e l’impegno nell’organizzare e gestione della classe all’aperto” (5); la “percezione di rallentamento o di perdita di tempo” (5); la “mancanza di personale per la compresenza” (4); le “distrazioni” (3); il fatto che gli “alunni lo percepiscano come gioco piuttosto che come didattica” (3); i “conflitti con i collaboratori scolastici” (3); “l’ansia nel seguire e terminare il programma scolastico” (3); la “mancanza di tempi e limiti orari” (3). Alcuni insegnanti, invece, affermano che “non vi sono ostacoli” allo svolgimento dell’OE (3), altri ancora aggiungono che gli ostacoli sono: il “comportamento inadeguato di alcuni alunni” (2); la “difficoltà nell’affrontare alcune materie fuori” (2); “la mancanza di innovazione e rigidità dei programmi e contenuti scolastici” (2); “la carenza di trasporti” (2) e la “difficoltà nel reperire le attrezzature” (1). Per quanto riguarda le risposte dei genitori, invece, una parte di loro dichiara che “non ci sono ostacoli” allo svolgimento dell’OE (24), mentre per chi di loro pensa che ce ne siano li vede legati: alla “mancanza di spazi adeguati o sicuri” (22); alle “condizioni meteorologiche” (20); alla “mentalità e le paure dei genitori” (19) e alle possibili “distrazioni da parte degli studenti” (17); alla “mentalità, predisposizione e paura degli insegnanti” (12); alla “mancanza della LIM, lavagna, libri o supporti per scrivere” (6); alla “burocrazia” (5); alla “difficoltà nel raggiungere spazi” (4); alla “mancanza di personale per la compresenza” (3); al fatto che gli alunni lo percepiscano come gioco” (3); al “comportamento inadeguato di alcuni studenti” (2); al “sovraccarico dei docenti e all’impegno nell’organizzare e gestione della classe all’aperto” (2); alla “percezione di rallentamento o di perdita di tempo” (2); ai “conflitti con i collaboratori scolastici” (2); alla “mancanza di una comunicazione con le famiglie” (2); all’“ansia nel seguire e terminare il programma” (1); alla “mancanza di innovazione e rigidità dei programmi e contenuti scolastici” (1); alla difficoltà nel “reperire le attrezzature” (1). Da notare come la “mancanza di comunicazione con le famiglie” sia un ostacolo percepito principalmente dai genitori così come la categoria “difficoltà nel raggiungere gli spazi” e la “mancanza di strumenti didattici (quali: LIM, lavagna, libri, supporti per scrivere), quest’ultima indicata anche dagli alunni e dalle alunne. In particolare la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che “non vi siano ostacoli allo svolgimento dell’OE” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) o che essi siano “le distrazioni” (4 su 22 genitori con background migratorio). Infine, per la maggioranza degli alunni, i possibili ostacoli sono: le “distrazioni” (18); “il comportamento inadeguato di alcuni alunni” (15) e le “condizioni meteorologiche” (10), il “sovraccarico dei docenti e l’impegno nell’organizzare e gestione della classe all’aperto” (6); la “mancanza di strumenti didattici (quali: LIM, lavagna, libri, supporti per scrivere)” (5); “la scarsità di spazi adeguati o sicuri” (1); la “difficoltà nell’affrontare alcune materie fuori” (1) ed, infine, il “tanto tempo da trascorrere in piedi” (1), quest’ultima è una categoria presente solo nelle risposte degli studenti. In particolare, gli alunni con background migratorio individuano come ostacoli soprattutto: il “comportamento inadeguato di alcuni alunni”; (6 su 78 alunni con background migratorio totali); le “distrazioni” (5 su 78 alunni con background migratorio totali) e “le condizioni meteorologiche” (5 su 78 alunni con background migratorio totali).

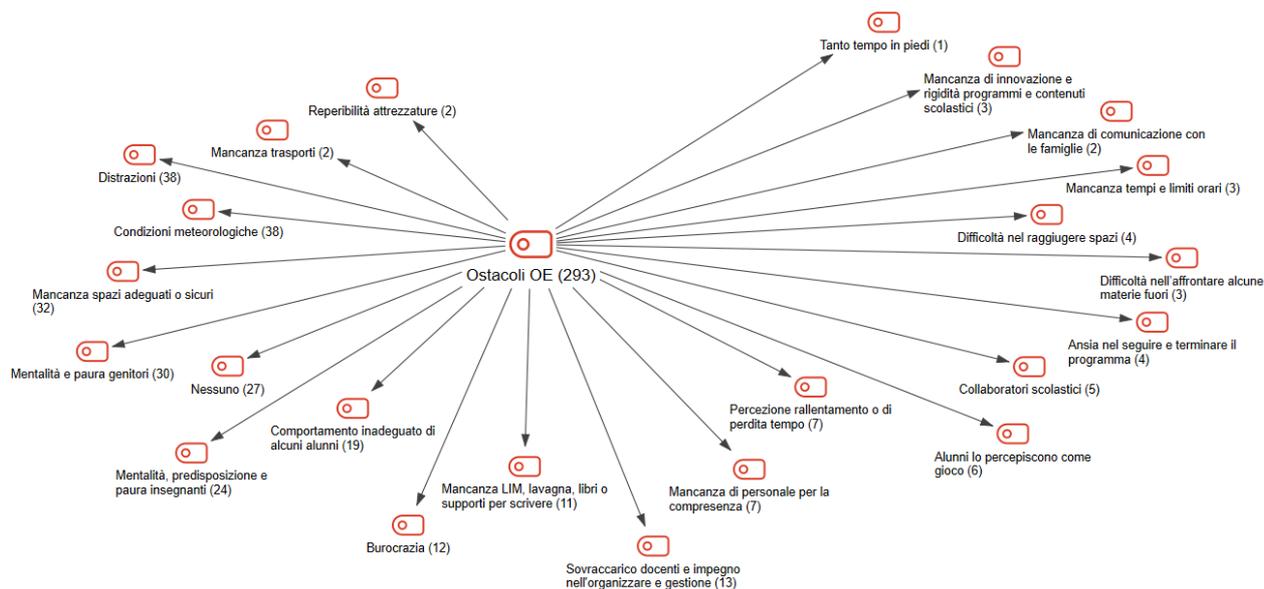


Figura 42. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative agli ostacoli nello svolgimento dell'OE secondo i partecipanti

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Distrazioni	38
1.2. Condizioni meteorologiche	38
1.3. Mancanza spazi adeguati o sicuri	32
1.4. Mentalità e paura genitori	30
1.5. Nessuno	27
1.6. Mentalità, predisposizione e paura insegnanti	24
1.7. Comportamento inadeguato di alcuni alunni	19
1.8. Sovraccarico docenti e impegno nell'organizzare e gestione	13
1.9. Burocrazia	12
1.10. Mancanza di supporti didattici: LIM, lavagna, libri o supporti per scrivere	11
1.11. Mancanza di personale per la compresenza	7
1.12. Percezione rallentamento o di perdita tempo	7
1.13. Alunni lo percepiscono come gioco	6
1.14. Collaboratori scolastici	5
1.15. Ansia nel seguire e terminare il programma	4
1.16. Difficoltà nel raggiungere spazi	4
1.17. Difficoltà nell'affrontare alcune materie fuori	3
1.18. Mancanza tempi e limiti orari	3
1.19. Mancanza di innovazione e rigidità programmi e contenuti scolastici	3
1.20. Mancanza di comunicazione con le famiglie	2
1.21. Mancanza trasporti	2
1.22. Reperibilità attrezzature	2
1.23. Trascorrere tanto tempo in piedi	1
Totale	293

Tabella 48. Microcategorie e relative frequenze in merito agli ostacoli nello svolgimento dell'OE secondo i partecipanti

Definizioni microcategorie emerse	Esempi
<p>1.1. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono le distrazioni</p>	<p>Insegnante: <i>La difficoltà a volte è dei distrattori perché comunque se passa una sirena o passa una persona là davanti, quindi tu in qualche modo ce l'hai la difficoltà di non stare attento, specialmente i piccolini, non so se vedono passare un cane (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Magari per bambini di quest'età ci sono più distrazioni forse (G70)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché magari ci distraiamo, magari cade solo una foglia e ci distraiamo, invece in classe possiamo solo guardare la lavagna e copiare (B49)</i></p>
<p>1.2. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono le condizioni meteorologiche</p>	<p>Insegnante: <i>L'ostacolo certo è il maltempo continuo che abbiamo per un periodo, però è un ostacolo più dovuto a una condizione diciamo verso la quale siamo anche un po' impotenti, quindi non un ostacolo nella fattibilità (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sicuramente sì, sicuramente le condizioni climatiche, ovviamente quelle non le possiamo ignorare (G46)</i></p> <p>Allievo: <i>Dipende dal tempo (B30)</i></p>
<p>1.3. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di spazi adeguati o sicuri</p>	<p>Insegnante: <i>Anche il territorio non è pronto, perché ci vorrebbero da parte degli enti anche degli spazi proprio creati ad hoc per queste cose, invece poi magari si va al parco, sì è bello il parco però poi è scomodo il parco (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me è un ostacolo gli spazi, cioè se tutti decidessero di fare scuola all'aperto all'interno, come dire, del plesso scolastico sarebbe un problema [...] quindi ci vorrebbero degli spazi adeguati all'interno della struttura scolastica, perché anche ora l'utilizzo di quegli spazi esterni chiaramente, come dire, è fatto a rotazione dei gruppi classe, perché non è che possono essere messi insieme tutti contemporaneamente insomma, sarebbe un gran caos (G50)</i></p>
<p>1.4. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono la mentalità e la paura dei genitori</p>	<p>Insegnante: <i>A me è capitato di avere dei genitori parecchio dubbiosi nei confronti di questo tipo di attività, perché, vabbè, è una scuola che tu genitore non hai fatto, perché non era tua e di conseguenza magari la puoi vedere, prendere come: questa sta sempre fuori a farli scorrazzare, giocare (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, sì, perché soprattutto in Italia si pensa troppo a un'educazione, a un fare scuola tradizionale, da cui si fa fatica a staccare e i genitori in primis (G54)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quindi questi sono gli ostacoli interni, poi ci sono gli ostacoli esterni che sono dati dalle famiglie stesse, che non comprendono il senso della proposta che la scuola potrebbe fare per loro figlio e quindi si oppongono, perché così come magari c'è l'insegnante che si identifica con un certo modo di scuola, anche il genitore pensa che la scuola debba comportarsi in un certo modo nei confronti del figlio, quindi non capisce la didattica attiva (F1)</i></p>
<p>1.5. I partecipanti affermano che non vi sono ostacoli allo svolgimento dell'OE a scuola</p>	<p>Insegnante: <i>No, non penso, non penso che ci siano ostacoli (I21)</i></p> <p>Genitore: <i>No, non credo che ne esistano (G61)</i></p>
<p>1.6. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono la mentalità, la predisposizione e la paura degli insegnanti</p>	<p>Insegnante: <i>Mi vien da ridere pensando ad alcune colleghe quando abbiamo proposto questa cosa, erano terrorizzate, quindi, come dicevo prima, ci vuole una predisposizione d'animo, di testa e di tutto il resto, ecco. Bisogna crederci, come in qualsiasi cosa del resto, quindi forse uno degli ostacoli è proprio questo (I7)</i></p>

	<p>Genitore: <i>Avere anche la volontà e proprio la mentalità di poter far sì che questo percorso avvenga, perché se lo si fa a spot magari serve a nulla, ma se si fa proprio come percorso scolastico, ecco [...] non solo i genitori, ma anche alcuni insegnanti che sono dei limiti a volte, perché non tutti magari condividono questa scelta perché è impegnativa, non è semplice, quindi sì (G74)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Sicuramente la rigidità di alcuni insegnanti che si identificano nella professione di insegnanti in una modalità particolarmente rigida, dalla parte non c'è l'insegnante che si identifica con una modalità, ma l'insegnante che non pensa che possa cambiare e quindi c'è una mancanza di fiducia, insomma una resa su questi aspetti. Quindi se da una parte è una scelta, dall'altra parte non è scelta, però in qualche modo c'è proprio un ostacolo che deriva dall'insegnante (F1)</i></p>
<p>1.7. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è il comportamento vivace o inadeguato di alcuni alunni e alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Adesso i bimbi di oggi sono un po' più vivaci, più esuberanti, quindi si fa forse un po' fatica a mettere in atto una lezione all'aperto ben organizzata. Invece devo dire che nei cicli scorsi i bambini erano un po' più calmi ed erano forse più attenti alle novità e quindi si lavorava meglio (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me gli ostacoli maggiori sono legati al comportamento della classe. Lì, insomma, dipende dalle maestre però in gran parte anche dai bambini, quindi non so se tutte le classi siano adatte a svolgere una normale lezione all'aperto, però quello, insomma, dipende dalla presa delle maestre o comunque dai ragazzi che le seguono, una questione disciplinare più che di vero e proprio ostacolo, quello però dipende (G80)</i></p> <p>Allievo: <i>No, perché all'aperto alcune volte alcuni compagni danno fastidio e poi non si capisce niente, tutti non hanno capito cosa hanno spiegato le maestre (B28)</i></p>
<p>1.8. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono il sovraccarico dei docenti e il maggior impegno richiesto nell'organizzare e nella gestione della classe durante le attività di didattica all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Ostacoli, allora ci vuole una bella organizzazione perché è molto più comodo farli lavorare su un banco, dove appoggiano tutto quello che serve, dalla semplice matita e gomma. Quando invece vuoi farli lavorare fuori, noi abbiamo gazebo, panchine, ci stiamo attrezzando, tronchi per fare il circle time, ci stiamo attrezzando. Però se dovessimo lavorare, ad esempio, anche seduti sul prato a gambe incrociate è ovvio che ti devi sapere organizzare, quindi devi avere il tuo quaderno a portata di mano, una tasca dove infilare gomma e matita. Sembrano sciocchezze, però se già cominciamo a dimenticarci in aula il materiale che ci serve fuori, perdi tempo e loro perdono la concentrazione, quindi la cosa va pensata, strutturata bene prima di uscire, altrimenti, non dico che può diventare un ostacolo, ma può diventare forse difficoltosa poi gestirla, quindi è una cosa che va pensata prima, non improvvisata (I10)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente ci vuole una buona capacità delle maestre di sapere gestire il gruppo, perché magari un bimbo si allontana, un gruppetto può fare chiasso e disinteressarsi da quello che si sta facendo, forse essendo all'aperto è più difficile contenere il gruppo classe, però con l'esperienza delle maestre è poi dall'altra parte più facile fare interessare i bimbi, quindi magari questo rischio è inferiore rispetto alla confusione della classe in sé dentro l'aula (G40)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché [...] ci sono tavoli sparsi dappertutto e quindi la maestra deve andare di qua poi deve andare di là, poi c'è un altro bambino che ha perso il segno, quindi deve riandare di là, quindi è tutto un casino per loro (B219)</i></p>
<p>1.9. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la burocrazia, come la firma</p>	<p>Insegnante: <i>Allora la chiave secondo me perché una scuola possa svolgere l'educazione all'aperto con serenità è il dirigente scolastico, nel senso che più si abbattono i discorsi burocratici, il fatto delle uscite, non le posso segnare se vado fuori tutte le settimane. Infatti quest'anno ci siamo organizzati che comunichiamo</i></p>

<p>di autorizzazioni, aspetti legati alla non possibilità di uscire da sole, l'avvertire molto tempo prima quando si svolge un'uscita eccetera</p>	<p><i>all'inizio dell'anno gli spostamenti all'interno del quartiere, nei vari parchi, è stato messo nel piano triennale che i parchi adiacenti alla scuola vengono considerate aule all'aperto, in maniera tale che si possa uscire con più facilità, più agevolmente (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, ci saranno da compilare un miliardo e mezzo di scartoffie ministeriali, quindi permessi, contro-permessi (G63)</i></p>
<p>1.10. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di strumenti, quali la LIM, la lavagna, i libri o supporti per scrivere</p>	<p>Genitore: <i>Però sì, magari nell'aula puoi avere la connessione o comunque la possibilità di avere la LIM, dentro l'aula anche la luce, più luce che favorisce il guardare la LIM piuttosto che fuori all'aperto, quindi certe lezioni si svolgono soprattutto con utilizzo della LIM o del computer, comunque sia è più facile oppure certi materiali è più facile tenerli dentro l'aula che portarli fuori all'attività all'aperto (G65)</i></p> <p>Allievo: <i>No, perché se bisogna scrivere qualcosa non c'è dà appoggiarsi (B226)</i></p>
<p>1.11. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di personale per la compresenza</p>	<p>Insegnante: <i>L'ostacolo è tutta l'organizzazione che uno deve avere fuori, perché io a volte faccio fatica, perché se sono da sola, come faccio ad andare? e sono quasi sempre da sola [...] quindi posso uscire, ma non posso uscire sempre dove vorrei uscire. Devo stare attenta, quindi il mio ostacolo è perché sono da sola, altrimenti si potrebbero fare altre cose (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Allora ostacoli potrebbero essere, nel caso di classi numerose, però non è il nostro caso, perché noi non abbiamo una classe numerosa, potrebbe essere un ostacolo la sorveglianza, cioè servirebbero comunque più insegnanti, perché posso capire la responsabilità dell'insegnante che, nel momento in cui i bambini escono comunque dall'edificio scolastico, debbano essere controllati o sorvegliati in maniera differente, quindi penso che possa essere proprio la numerica del corpo docente che eventualmente andrebbe integrato nelle ore in cui si fa didattica all'aperto, perché banalmente un'insegnante con ventiquattro bambini farebbe fatica, questo penso possa essere un ostacolo (G64)</i></p>
<p>1.12. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la percezione, da parte sia di insegnanti sia di genitori, di un rallentamento dell'andamento della didattica o di perdita di tempo</p>	<p>Insegnante: <i>Qualche dubbio è stato infatti: ma fate queste cose, ok, quindi i bimbi sono contenti, ma la didattica? (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, certo, assolutamente credo di sì, sia nelle persone che magari sono un po' più conservatrici, possono vedere il fare scuola all'aperto come un qualcosa che toglie, invece che un qualcosa che dà (G14)</i></p>
<p>1.13. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è il fatto che gli alunni e le alunne lo percepiscano come gioco piuttosto che come didattica</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, l'ostacolo è nella percezione del bambino dell'andare all'aperto. Io penso ai miei, che sono bambini che non hanno frequentato, la maggior parte, la scuola materna, perché c'era il Covid, allora loro l'esterno lo vivono come andiamo a giocare, mentre i bambini che [...] avevano fatto esperienza di educazione all'aperto erano già, non so come dire, indirizzati verso un interesse, un approccio differente all'uscita (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Certamente ci potrebbero essere degli ostacoli, la prima cosa che mi viene in mente è che i bambini associano il parco e l'aria aperta al gioco, quindi per le insegnanti non è facile far capire ai bambini che si può studiare in quel posto e non semplicemente giocare (G6)</i></p>
<p>1.14. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono</p>	<p>Insegnante: <i>Può verificarsi un'uscita da raccolta di materiali all'aperto, che poi vengono portati dentro, e si sporca oppure vengono lasciati in aula e c'è il travisamento, magari loro non vedono l'importanza del materiale raccolto, magari</i></p>

<p>alcuni collaboratori scolastici, i quali si lamentano del fatto che si sporchi o buttano i materiali necessari per le attività didattiche</p>	<p><i>ne buttano via una parte o banalmente si lamentano perché, entrando, abbiamo sporcato (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Il personale ATA non aiuta, nel senso che già solo spostare i banchi, portare le scarpe infangate, tutto è un problema (G4)</i></p>
<p>1.15. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è l'ansia di seguire e di terminare il programma da parte delle docenti</p>	<p>Insegnante: <i>L'ostacolo maggiore che percepisco è l'ansia che hai del non riuscire a fare quello che ti dicono che dovresti fare, questo è tuttora una grande preoccupazione, perché c'è, si respira, le famiglie si sono contente che facciamo l'educazione all'aperto ma a quest'ora si fanno i verbi, a quest'ora si fa l'Egitto. Quindi ci sono queste scadenze di cui non ti puoi liberare, se in realtà non decidi tu di liberartene e di andare (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Purtroppo è l'ansia delle insegnanti, delle volte perché non si va fuori? perché si perde tempo, ma non è vero perché quello è tempo d'oro, però poi c'è l'ansia di finire il programma, di far vedere ai genitori che hai fatto la scheda e quel tempo lì purtroppo tu non lo puoi dimostrare, se non arricchendo i bambini e questo poi viene fuori dopo tanti anni, quel lavoro lì non è immediato, la risposta non è immediata e bisognerebbe fare proprio un lavoro con i genitori e fargli capire che non è che se alla fine dell'anno si riportano uno schedario pieno di disegni e di schede colorate hanno lavorato tanto, io preferisco tre lavori che testimoniano quello che hanno fatto fuori, un'esperienza veramente vissuta, fatta bene, e sono tre cose ma loro le hanno fatte sotto ogni punto di vista, intrecciando le varie discipline, rispettando i tempi della natura e anche i loro tempi, perché non è detto che una scheda che un bambino fa in mezz'ora, l'altro la possa fare negli stessi tempi, invece fuori ognuno si prende i suoi tempi (G28)</i></p>
<p>1.16. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è le difficoltà nel raggiungere alcuni spazi</p>	<p>Genitore: <i>Sì, anche che se non si hanno dei posti comodi vicini dove portare la classe, quindi diventa difficile raggiungere un posto idoneo dove fare lezione (G40)</i></p>
<p>1.17. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la difficoltà di affrontare alcune materie all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>L'ostacolo è forse più dalla parte dell'insegnante che cerca sempre di trovare lo stimolo esterno, quindi io avrei difficoltà a spiegare dei concetti matematici, ma soprattutto quando sei più avanti, quando sei all'addizione, alla sottrazione, nei concetti base ce la possiamo fare, penso ai numeri grandi, alle operazioni più grandi, a quando devi spiegare delle cose [...] mi sento un po' in difficoltà a pensare a calarla nella realtà, insomma, unicamente all'esterno, c'è sempre bisogno di fare qualcosa all'interno della classe e poi riportarlo fuori o viceversa, ma sicuramente questo è un aspetto dell'outdoor, questo è ancora il limite che mi sento di avere, io almeno, forse perché ancora non pienamente esperta (I13)</i></p> <p>Allievo: <i>Poi le materie che penso che non si possano fare fuori sono: italiano, matematica, geografia, inglese, perché italiano ci sono alcune scritte fuori ma ce ne sono più dentro, matematica perché ci sono numeri fuori ma non tanti, inglese perché è la stessa cosa di italiano e geografia perché non ci sono tante cose geografiche (B121)</i></p>
<p>1.18. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di tempi e limiti orari</p>	<p>Insegnante: <i>Un limite può essere non avere abbastanza tempo per fare quello che vorresti, onestamente sempre a piedi [...] i limiti dell'orario (I18)</i></p>

<p>1.19. I partecipanti affermano che gli ostacoli allo svolgimento dell'OE sono la mancanza di innovazione e la rigidità dei programmi e dei contenuti scolastici</p>	<p>Insegnante: <i>Poi l'altro aspetto è il legame ancora forte con il programma, le cose da fare, anche se in teoria non esiste più il programma, ma in realtà la scuola è ancora molto legata a questo modello, alle pagine del libro insomma, sì quindi questo altro aspetto e poi magari in generale può essere anche in noi stessi, che vogliamo fare l'educazione all'aperto, le rigidità di come abbiamo vissuto noi la scuola e chi insegna soprattutto da tanti anni, di come abbiamo anche imparato questa professione, insomma come modo di fare scuola che c'è sempre stato (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, proprio anche la stesura dei programmi, si innova poco da questo punto di vista, ecco, magari hanno informatizzato molto la scuola però poi in realtà nei contenuti non si è sviluppato quell'aggiornamento che ci vorrebbe veramente e quindi la vedo vecchia da questo punto di vista e un po' retrograda (G36)</i></p>
<p>1.20. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di comunicazione con le famiglie</p>	<p>Genitore: <i>Allora dipende da quello che fanno, nel senso mi piacerebbe essere più informata di tutto in generale, cosa che non vedo, perché ti ripeto, non sono molto informata, capito?, cioè anche se fanno queste uscite all'aperto e io ho dato l'autorizzazione mi piacerebbe sapere, sai, oggi siamo andati in questo posto, ho imparato questo, ho ascoltato questo, invece non c'è, so che la bambina apprende, mi fa piacere, però poi se io le dico raccontami, magari lei non sa di preciso dove sono andati o cosa hanno fatto, tutto qua (G49)</i></p>
<p>1.21. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la mancanza di trasporti</p>	<p>Insegnante: <i>Gli ostacoli che potrebbero essere [...] ti posso dire che noi facciamo i corsi quest'anno, più di tot uscite col pulmino non le possiamo fare, questo è un ostacolo, perché se noi facciamo i corsi per far l'outdoor e poi non ho la possibilità di avere un pulmino, ma ci hanno detto che più di due uscite non ne puoi fare, dove andiamo sempre a piedi? si va, eh, a piedi, per l'amor del cielo, perché noi ci andiamo (I8)</i></p>
<p>1.22. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è la reperibilità di attrezzature</p>	<p>Insegnante: <i>Poi l'altra cosa che volevo dire è anche la reperibilità delle attrezzature. Nel senso che noi quest'anno abbiamo fatto un po' fatica, perché comunque abbiamo chiesto aiuto ai genitori, ci siamo muniti delle tavolette di legno e delle sedute. Poi vorremmo arricchire questa, diciamo così, piccola borsa che noi vogliamo utilizzare quando andiamo fuori e sarebbero utili altri piccoli strumenti, come può essere una lente di ingrandimento, oppure vorremmo prendere un microscopio elettronico. Siamo un po' sguarniti di queste cose e anche magari tutto quello che è l'attrezzatura che ti è necessaria per uscire d'inverno: gli stivalini piuttosto che la copertura impermeabile, insomma sono cose che pian piano [...] che non hai e quindi ti devi costruire come insegnante e stimolare anche i genitori e le famiglie ad aiutarti in questo senso, ecco, forse possono essere difficoltà un po' più frenanti all'inizio (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Poi chiaramente occorre anche una organizzazione, occorrono dei fondi per poter costruire i banchi, le sedie che possono stare all'aperto, che possono durare anche all'aperto oppure le coperture per il sole, per la pioggia (G84)</i></p>
<p>1.23. I partecipanti affermano che l'ostacolo allo svolgimento dell'OE è il dover trascorrere tanto tempo in piedi</p>	<p>Allievo: <i>È un pochino noioso, perché dobbiamo stare sempre in piedi e io mi voglio sedere (B200)</i></p>

Tabella 49. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito agli ostacoli nello svolgimento dell'OE secondo i partecipanti

2.10 Le preoccupazioni degli alunni e delle loro famiglie

Un altro aspetto indagato nella presente ricerca sono le preoccupazioni di genitori e alunni in merito allo svolgimento dell’Educazione all’aperto. Si è scelto di creare due macrocategorie in modo da analizzare separatamente e in modo chiaro le diverse preoccupazioni degli intervistati, dati i diversi ruoli nell’OE, ricollegandosi alla letteratura di evidenza, con la quale i dati emersi sembrano essere in linea. Pertanto, la macrocategoria “Preoccupazioni genitori” racchiude l’insieme delle preoccupazioni che i genitori hanno dichiarato in merito allo svolgimento dell’Educazione all’aperto a scuola ed in essa sono presenti un totale di 93 segmenti codificati, suddivisi in 8 microcategorie, descritte e analizzate nel dettaglio tramite il grafico e le tabelle sottostanti.

La maggior parte dei genitori ha dichiarato di non avere preoccupazioni, mentre altri dichiarano di avere preoccupazioni legate: alla sicurezza, ovvero la possibilità di farsi male, ad esempio per via di insetti, di spazi non adeguati, dei trasporti, di imprevisti, della difficoltà a vigilare; il fatto che gli alunni si ammalinino; che si allontanino o si perdano; che non siano a proprio agio; la perdita di tempo se non vi è un percorso strutturato; la comprensione della lingua e, infine, la scelta di un abbigliamento adeguato. In particolare la maggior parte dei genitori con background migratorio “non ha nessuna preoccupazione” (12 su 22 genitori con background migratorio totali) o se ne ha è la “sicurezza” degli alunni (7 su 22 genitori con background migratorio totali).

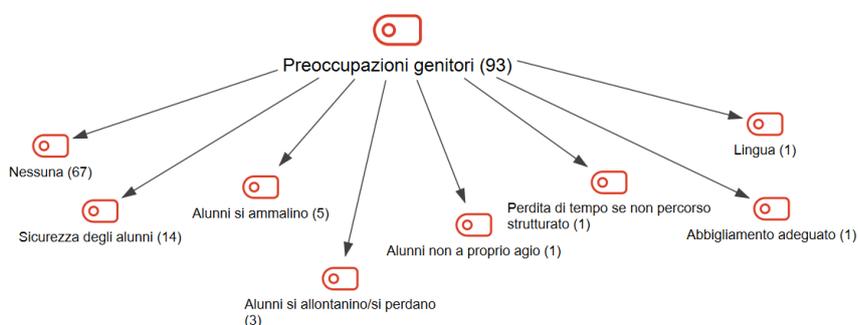


Figura 43. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle preoccupazioni dei genitori legata allo svolgimento dell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Nessuna	67
1.2. Sicurezza degli alunni	14
1.3. Alunni si ammalinano	5
1.4. Alunni si allontanano o si perdano	3
1.5. Alunni non a proprio agio	1
1.6. Perdita di tempo se non percorso strutturato	1
1.7. Lingua	1
1.8. Abbigliamento adeguato	1
Totale	93

Tabella 50. Microcategorie e relative frequenze in merito alle preoccupazioni dei genitori legata allo svolgimento dell’OE

Definizioni microcategorie emerse	Esempi
1.1. I partecipanti affermano che non hanno alcuna preoccupazione riguardo lo svolgimento dell'OE a scuola	Genitore: <i>No, no, non ho nessuna preoccupazione (G15)</i>
1.2. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è la sicurezza degli alunni e delle alunne, il farsi male per gli insetti, gli spazi pericolosi, gli imprevisti, la mancanza di vigilanza eccetera	Genitore: <i>Non tanto, un po' la sicurezza prima di tutto, cioè deve essere un luogo sicuro per i bambini, non deve essere un luogo in cui ci siano cose che possano far male a dei bambini che giocano senza saperne il pericolo (G1)</i>
1.3. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è che gli alunni e le alunne si ammalinano	Genitore: <i>Sì, che mia figlia si possa beccare una bella bronchite (G25)</i>
1.4. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione è che gli alunni e le alunne si allontanino o si perdano durante lo svolgimento dell'OE	Genitore: <i>Può essere anche che qualcuno si perda, scavalchi o una distrazione dell'insegnante e uno si allontani, nella prima può ancora succedere, quando sono ancora un pochino più grandi magari no (G65)</i>
1.5. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione è che gli alunni e le alunne non siano a proprio agio durante lo svolgimento dell'OE	Genitore: <i>La preoccupazione è che possa non essere a suo agio, magari fuori da un contesto che invece conosce bene, in cui già si muove con disinvoltura, magari mischiato con altri gruppi o di fronte a un'organizzazione diversa da quella standard potrebbe andare in crisi (G14)</i>
1.6. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione in merito allo svolgimento dell'OE a scuola è che si possa trasformare in una perdita di tempo qualora non ci sia un percorso strutturato	Genitore: <i>Allora sì, ho delle perplessità, ma riferite non tanto ai bambini, quanto agli insegnanti, perché ci vuole un percorso ben strutturato, cioè proporlo in una classe che fino all'altro giorno è stata nei banchi fondamentalmente e che non è pronta ad affrontare questa cosa potrebbe essere una grossa perdita di tempo, se invece c'è un progetto, magari che inizia con un'attività che coinvolge in modo trasversale una o due materie [...] allora ha senso (G46)</i>
1.7. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione è la comprensione della lingua da parte degli alunni e delle alunne durante lo svolgimento dell'OE	Genitore: <i>No, mi preoccupa più che altro il problema della lingua, però sicuramente i bambini l'hanno superata, siamo noi più grandi che siamo più ostinati nel cercare di capire l'altro, mentre i bambini tra di loro si comprendono benissimo (G51)</i>
1.8. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione è l'abbigliamento adeguato degli alunni e delle alunne per lo svolgimento dell'OE	Genitore: <i>La mia unica preoccupazione, ma è una cosa mia personale, è come vestirlo, non troppo, non troppo poco, sembra una stupidaggine, io raramente sto tanto tempo all'aperto e poi faccio i conti su di me e mio figlio non ha la mia stessa temperatura del corporea, quindi la mia unica preoccupazione è dire: l'ho vestito giusto?, non troppo, non troppo poco, comodo da poter stare fuori comunque giocare e fare, ecco, questa è l'unica preoccupazione molto banale, ma la vita è fatta anche di banalità, quindi questa è l'unica preoccupazione (G11)</i>

Tabella 51. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle preoccupazioni dei genitori legata allo svolgimento dell’OE

La macrocategoria “Preoccupazioni alunni” racchiude l’insieme delle preoccupazioni che gli alunni e le alunne hanno in merito allo svolgimento dell’Educazione all’aperto a scuola, ed in essa sono presenti un totale di 264 segmenti codificati, suddivisi in 15 microcategorie, descritte e raffigurate nel grafico e nelle tabelle successive.

La maggior parte degli alunni ha dichiarato di non avere preoccupazioni, mentre altri studenti affermano che le loro preoccupazioni sono: la presenza di animali e piante pericolose; farsi male o che succeda qualcosa; le condizioni meteorologiche avverse; il comportamento inadeguato di alcuni alunni; perdersi; essere rubati; ammalarsi; rovinare la natura; non saper rispondere alla maestra o sbagliare; perdere il materiale; la novità; gli imprevisti che impediscono di uscire; sporcarsi e che vi siano compagni in difficoltà. Da notare come la maggioranza sia degli alunni sia dei genitori ritenga che non ci siano preoccupazioni allo svolgimento dell’OE a scuola, tuttavia è possibile osservare alcune preoccupazioni comuni ai partecipanti, quali: il tema della sicurezza, l’ammalarsi e il perdersi. In particolare, gli alunni con background migratorio individuano come preoccupazioni principali: “farsi male o che succede qualcosa” (26 su 78 alunni con background migratorio totali) e “animali e piante (17 su 78 alunni con background migratorio totali), mentre la maggior parte dichiara di “non avere preoccupazioni” (26 su 78 alunni con background migratorio totali).

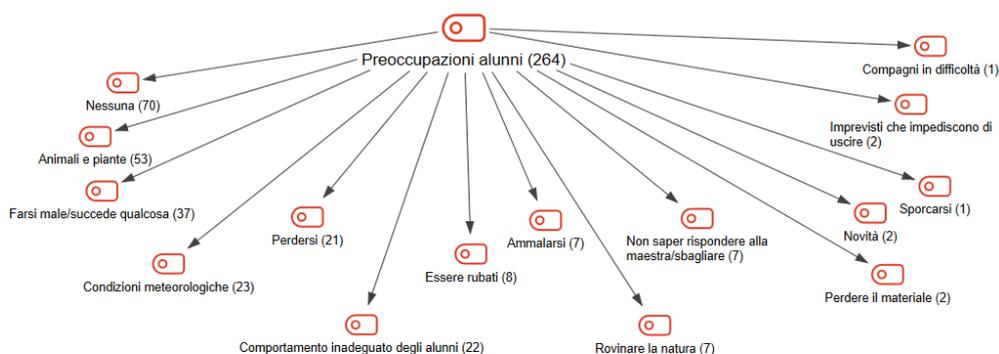


Figura 44. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle preoccupazioni degli alunni e alunne legate allo svolgimento dell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1. Nessuna	70
2.2. Animali e piante	53
2.3. Farsi male o che succede qualcosa	37
2.4. Condizioni meteorologiche	23
2.5. Comportamento inadeguato degli alunni	22
2.6. Perdersi	21
2.7. Essere rubati	8
2.8. Ammalarsi	7
2.9. Rovinare la natura	7
2.10. Non saper rispondere alla maestra o sbagliare	7
2.11. Perdere il materiale	2
2.12. Novità	2

2.13. Imprevisti che impediscono di uscire	2
2.14. Sporcarsi	1
2.15. Compagni in difficoltà	1
Totale	264

Tabella 52. Microcategorie e relative frequenze in merito alle preoccupazioni degli alunni e alunne legate allo svolgimento dell'OE

Microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano di non avere alcuna preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE	Allievo: <i>No</i> (B213)
2.2. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE sono gli animali (piccioni, serpenti, api, insetti) e le piante pericolose	Allievo: <i>Tipo se incontriamo qualche animale selvatico che ci morda</i> (B180)
2.3. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è farsi male, che succeda qualcosa	Allievo: <i>Le cose che mi preoccupano sono che qualcuno si faccia male</i> (B28)
2.4. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE sono le condizioni meteorologiche	Allievo: <i>Io ho paura perché potrebbe arrivare un temporale</i> (B52)
2.5. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE sono gli alunni e gli alunne che hanno un comportamento inadeguato	Allievo: <i>Non i miei compagni, quelli delle altre classi, per esempio nel doposcuola sono entrati [...] e il giorno dopo abbiamo trovato delle cartacce dentro, nel lago</i> (B8)
2.6. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è perdersi	Allievo: <i>Mi preoccupa che un amico si perda</i> (B42)
2.7. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è l'essere rubati	Allievo: <i>La mia paura è che si fa qualcosa dove noi dobbiamo andare a cercare e la maestra dice di andare ovunque, io vado in un posto e magari lì c'è un ladro e mi prende</i> (B219)
2.8. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è l'ammalarsi	Allievo: <i>Che magari arrivi il freddo e ci potremmo prendere un raffreddore</i> (B49)
2.9. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è rovinare la natura	Allievo: <i>Io avevo paura di strappare le foglie senza farlo apposta, senza accorgermene, o strappare l'erba senza chiedere scusa alla natura e soprattutto strappare i fiori, tipo l'occhio della Madonnina, mi dispiace molto quando lo strappo</i> (B208)
2.10. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è il non saper rispondere alla maestra o sbagliare	Allievo: <i>Che tipo la maestra ci dice: che tipo è quella pianta? e che tipo è quella foglia? e io non lo so</i> (B208)
2.11. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è perdere il materiale	Allievo: <i>Sì, di perdere le cose del mio astuccio e ci tengo</i> (B118)
2.12. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è la paura iniziale legata alla novità	Allievo: <i>Siamo un po' ansiosi perché non sappiamo cosa fare, è una nuova avventura</i> (B48)

2.13. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione sono gli imprevisti che impediscono di svolgere la didattica all'aperto	Allievo: <i>Che magari non ci siamo accorti che piove e che potrebbe essere bagnato o che magari quella volta lì hanno chiuso il parco perché devono fare i lavori e allora dobbiamo fare le cose in classe (B101)</i>
2.14. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE è lo sporcarsi	Allievo: <i>Per esempio io mi vesto elegante, esco fuori e mi sporco, facciamo finta che io sono vestita di bianco, mi sporco e forse quello sporco non si toglie (B130)</i>
2.15. I partecipanti affermano che la loro preoccupazione durante lo svolgimento dell'OE sono i compagni in difficoltà	Allievo: <i>Mi preoccupa un'amica in difficoltà (B75)</i>

Tabella 53. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle preoccupazioni degli alunni e alunne legate allo svolgimento dell'OE

2.11 Le caratteristiche dell'Educazione all'aperto nei contesti multiculturali

In tale paragrafo verranno analizzati i risultati in merito alle opinioni dei partecipanti riguardo le caratteristiche dell'OE, tratte dalla letteratura di riferimento (vedere Capitolo Primo), quali: la connessione tra l'OE e le attività curricolari; l'influenza della didattica all'aperto sui risultati scolastici; le metodologie impiegate in tale approccio; l'importanza di un uso sistematico degli spazi esterni; il legame tra OE e interdisciplinarietà; l'importanza della programmazione didattica nell'OE; il ruolo attivo dell'alunno nell'Educazione all'aperto e il suo coinvolgimento nella progettazione delle attività didattiche all'aperto. Altre caratteristiche indagate sono state: il legame tra l'OE e le relazioni interpersonali, sia tra pari che tra docente e studenti, oltre che le relazioni ecosistemiche e le relazioni ekistiche; il ruolo dell'OE nell'apprendimento multisensoriale; la flessibilità dei tempi di apprendimento nell'OE; l'importanza della formazione specifica e del coinvolgimento del personale scolastico, oltre che della famiglia e del territorio nello svolgimento dell'OE.

Connessione tra Educazione all'aperto e attività curricolari

In primo luogo, è stato chiesto ai docenti, al facilitatore e ai genitori in che modo ritenessero che l'Educazione all'aperto potesse essere connessa con le attività curricolari svolte in aula. La macrocategoria "Connessione tra OE e attività curricolari" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti circa i modi in cui l'OE sia connesso con le attività curricolari svolte in aula ed in essa sono presenti un totale di 134 segmenti codificati, suddivisi in 8 macrocategorie, descritte e raffigurate nel grafico e nelle tabelle seguenti.

In merito a tale aspetto, emergono diverse opinioni e visioni: la prima vede la possibilità di integrare il dentro con fuori e viceversa, ovvero il considerare gli spazi interni ed esterni intercambiabili, complementari e come un continuum; la seconda è integrare il dentro con il fuori, secondo la quale ci si ricollega e si riprende quanto svolto in aula al di fuori al fine di approfondirlo e arricchirlo con ciò che offre l'ambiente esterno; la terza è integrare il fuori con il dentro, cioè si riprende quanto svolto fuori in aula al fine di riflettere sull'esperienza svolta. Inoltre, alcuni partecipanti dichiarano che la didattica all'aperto è un modo per collegare la scuola alla realtà, la quale prevede un sapere unitario in cui sono presenti tutte le discipline, mentre una parte dei rispondenti afferma che questo aspetto dipenda dalla materia affrontata all'aperto o dalla mentalità dell'insegnante e di come quest'ultimo intenda la didattica all'aperto. Altri intervistati ancora aggiungono che tale approccio educativo offre setting diversi agli alunni e alle alunne, mentre alcuni dichiarano di non saper rispondere a tale questione.

Se si analizzano le risposte nel dettaglio e le relative frequenze (esprese in valori assoluti tra parentesi) vediamo come il facilitatore indichi che l'OE "integra il dentro con fuori e viceversa" e "fornisce setting diversi", il che permette a tutti gli studenti di sentirsi a proprio agio. Secondo la maggior parte dei docenti, invece, la didattica all'aperto consente di "integrare il dentro con fuori e viceversa" (19), mentre secondo una parte degli insegnanti l'OE si collega alle attività curricolari svolte in aula in quanto "integra il dentro con il fuori" (4) o "integra il fuori con il dentro" (4), aggiungendo che questo sia possibile poiché tale approccio è un "modo per collegare la scuola alla realtà, che riprende tutte le discipline" (2) o che, tale aspetto, "dipenda dalla materia trattata" (2) o "dalla mentalità dell'insegnante" (1). Infine, un genitore afferma di "non saper dare una risposta" (1), la maggior parte dei genitori dichiara che l'OE "integra il dentro con fuori e viceversa" (35) o che "integra il dentro con il fuori" (33), mentre una parte di questi dichiara che l'OE si collega alle attività curricolari svolte in aula in quanto "integra il fuori con il dentro" (18); è un "modo per collegare la scuola alla realtà" (7) o che questo "dipende anche dalla mentalità dell'insegnante" (4) o "dalla materia trattata" (3). In particolare la maggior parte dei genitori con background migratorio" dichiara che l'OE "integra il dentro con fuori e viceversa" (8 su 22 genitori con background migratorio totali) o che "integra il fuori con il dentro" (7 genitori su 22 genitori con background migratorio totali).

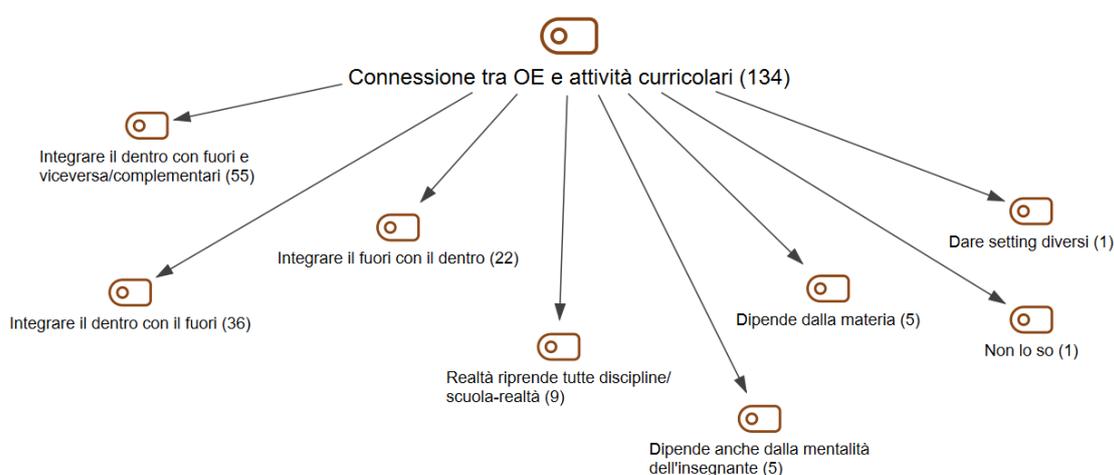


Figura 45. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alla connessione tra OE e attività curricolari

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
1.1. Integrare il dentro con fuori e viceversa/complementari	55
1.2. Integrare il dentro con il fuori	36
1.3. Integrare il fuori con il dentro	22
1.4. Realtà riprende tutte discipline/scuola-realtà	9
1.5. Dipende dalla materia	5
1.6. Dipende anche dalla mentalità dell'insegnante	5
1.7. Dare setting diversi	1
1.8. Non lo so	1
Totale	134

Tabella 54. Microcategorie e relative frequenze in merito alla connessione tra OE e attività curricolari

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>1.1. I partecipanti affermano che l'OE sia connesso con le attività curricolari svolte in aula in quanto permette di integrare il dentro con fuori e viceversa, vedendoli quindi come complementari e come un continuum</p>	<p>Insegnante: <i>Di solito, dipende, a volte facciamo una cosa che parte dal libro e la andiamo a sperimentare fuori, a volte il fuori lo portiamo dentro, per esempio, osserviamo i cambiamenti della natura, poi li registriamo sul quaderno, quindi è il fuori che viene sistematizzato dentro. Ci proviamo, ecco, non è che dobbiamo insegnare niente a nessuno, stiamo imparando (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Ci deve stare comunque anche la lezione in aula, perché i libri servono, però portarli più fuori aiuterebbe il bambino secondo me a stare più attento [...] perché sia in classe che fuori comunque è sempre didattica, è solo un modo diverso di fare scuola, perché dentro la classe il bambino la potrebbe vedere in maniera più noiosa, con la lezione fuori potrebbe essere più invogliato ad ascoltarla, però ci deve stare sia la didattica dentro l'aula che quella fuori secondo me [...] tutte e due le cose, puoi proporlo fuori e poi con i libri andare ad approfondire o farlo sul libro e fuori fare l'attività concreta (G68)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Abituarsi ad avere un approccio flessibile e integrato penso che sia la strada, perché come sostenevo prima per avere a che fare con la realtà non è stare o tutto fuori o tutto dentro, è valorizzare quello che c'è e il senso di quello che andiamo a fare (F1)</i></p>
<p>1.2. I partecipanti affermano che l'OE sia connesso con le attività curricolari svolte in aula in quanto permette di integrare il dentro con il fuori, ovvero il fuori permette di approfondire quanto trattato in aula</p>	<p>Insegnante: <i>Almeno in questa fase iniziale in cui non siamo esperti di educazione all'aperto fare quello che affronti nella lezione frontale [...] per poterlo poi ripetere con una metodica di educazione all'aperto [...] ancora, per quello che mi riguarda solamente, io non riesco a fare tutto totalmente subito col metodo outdoor, primo perché sto ancora imparando che cos'è, secondo perché comunque ho necessità di avere ancora lo strumento del testo [...] faccio entrambe le cose, è un approfondimento ecco (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Certo, sì, sì, sono collegate sicuramente, perché ripeto mettere in pratica quello che si studia in classe, per esempio a scienze adesso stanno studiando la pianta, se si fa attività all'aperto magari si riesce a comprendere meglio [...] come approfondimento (G35)</i></p>
<p>1.3. I partecipanti affermano che l'OE sia connesso con le attività curricolari svolte in aula in quanto permette di integrare il fuori con il dentro, ovvero l'aula ti consente di riflettere sull'esperienza svolta all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>No, solitamente, fino ad adesso, ho fatto l'inverso, cioè sono partita dal fuori per poi arrivare dentro, in classe, e poi in classe ovviamente si mettono un po' in ordine le cose, c'è sempre il momento di restituzione, scriviamo sul quaderno, poi andiamo a fare una scheda di approfondimento, andiamo a vedere, a confrontarci con quello che dice il libro, quindi non è che quell'aspetto diventa secondario oppure viene annullato, però sono sempre partita dall'attività all'esterno, quindi attraverso un'attività strutturata all'esterno, a volte anche spontanea, ho cercato di raccogliere un po' tutto quello che è stato fatto, visto o detto dai bambini e poi l'abbiamo riportato in classe, facendo una relazione sul quaderno, un elenco, un disegno, cioè quello che poi la disciplina in quel caso prevede (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, secondo me sì proprio per riportare in aula quanto visto, quindi con le scritture piuttosto che con i racconti o i disegni (G70)</i></p>
<p>1.4. I partecipanti affermano che l'OE sia connesso con le attività curricolari svolte in aula in quanto la realtà</p>	<p>Insegnante: <i>Tutto diventa motivo di [...] e non te ne accorgi nemmeno, è questo il bello dell'educazione all'aperto, perché riesce a condensare multidisciplinarietà in modo che non te ne accorgi, almeno io la vedo così (I19)</i></p>

<p>riprende tutte discipline, vi è una connessione tra scuola e realtà</p>	<p>Genitore: Diciamo che fuori trovi tutto, puoi trovare quello che appunto è storia, è matematica, è scienza, è italiano, cioè trovi tutto perché basta guardarsi intorno alla fine. Penso che probabilmente sia anche più facile trovare collegamenti di aiuto per la materia che stanno facendo, non solo limitarla a quello che è il libro, proprio riesci anche a coinvolgere, un esempio di storia è la storia del tuo paese, facendoli visitare, guardare, abbiamo tante fortune qui, quindi perché no? sì, sì, solo per il fatto che appunto hai più spunti visivi su cui prendere spunto (G56)</p>
<p>1.5. I partecipanti affermano che la connessione tra OE e attività curricolari dipende dalla disciplina trattata</p>	<p>Insegnante: Io sinceramente faccio fatica a portare gli alunni fuori da sola o anche con la collega per svolgere determinate attività, perché matematica secondo me è un po' più faticosa farla fuori, soprattutto adesso che sto facendo le divisioni, quindi non riuscirei ad organizzare un'attività di scuola all'aperto con le divisioni, perché le divisioni sono ostiche, i bambini fanno molta fatica a capirle e quindi ho bisogno di ottenere l'attenzione della classe (I12)</p> <p>Genitore: Allora sì, sicuramente sì, per alcune materie assolutamente, parlo per esempio per scienze, la nascita di una pianta, coltivare questa pianta fuori all'aperto, potrebbe essere una bella esperienza, uno strumento, appunto, affinché rimanga più impresso (G18)</p>
<p>1.6. I partecipanti affermano che la connessione tra OE e attività curricolari dipende dalla mentalità dell'insegnante</p>	<p>Insegnante: Dipende tutto dallo spirito che uno ha nell'affrontare questo, cioè diventa un discorso proprio di coscienza dell'insegnante che decide oppure non decide di abbracciare questo tipo di metodo, secondo me è importante che uno intanto si riconosca in questo, sono in grado di farlo?, mi piace farlo? perché se non mi piace, se non mi sento in grado, se ho un rapporto con la natura fuori che è un po' rigido chiaramente avrò difficoltà, ma se mi trovo bene all'esterno, lo vivo bene, allora la difficoltà sparisce [...] se lo sperimento man mano, se vado oltre quelli che sono i miei limiti, posso rendermi conto che la connessione c'è per qualsiasi disciplina in qualsiasi momento dell'anno, sia con la neve che con il sole (I7)</p> <p>Genitore: Se semplicemente si sposta da dentro al fuori la stessa didattica che si utilizza in classe, rimane quella ma all'aria aperta, quindi se si fa quella didattica, ai tavolini, alle panchine, va comunque meglio perché si è staccati, come ti dicevo, dal luogo d'apprendimento per definizione, però si potrebbe sfruttare l'aperto in maniera diversa [...] poi sta magari all'insegnante [...] più sensibile, meno sensibile, presentarlo diversamente allo studente (G54)</p>
<p>1.7. I partecipanti affermano che nella connessione tra OE e attività curricolari è importante l'impiego di setting diversi</p>	<p>Facilitatore: I bambini hanno bisogno di setting diversi, non tutti si trovano ugualmente a proprio agio, quindi [...] avere un approccio inclusivo, avere la possibilità di muoversi in entrambe le situazioni aumenta la possibilità anche di inclusività (F1)</p>
<p>1.8. I partecipanti affermano di non sapere in che modo l'OE sia connesso con le attività curricolari</p>	<p>Genitore: Non lo so, non lo so (G83)</p>

Tabella 55. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alla connessione tra OE e attività curricolari

L'Educazione all'aperto e la sua influenza sui risultati scolastici degli studenti e delle studentesse

In secondo luogo, è stato chiesto ai docenti e al facilitatore in che modo ritenessero che l'Educazione all'aperto potesse influenzare i risultati scolastici degli allievi e delle allieve. Pertanto, la macrocategoria "Influenza sui risultati scolastici" racchiude l'insieme delle opinioni degli intervistati

circa il modo in cui l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne ed in essa sono presenti un totale di 45 segmenti codificati, suddivisi in 8 microcategorie, descritte e raffigurate nel grafico e nelle tabelle seguenti.

I partecipanti, a tal proposito, hanno affermato che l'influenza dell'OE sui risultati scolastici degli studenti e delle studentesse sia legato: allo svolgimento di “esperienze dirette e di una didattica laboratoriale”; “meno ansia da prestazione percepita dagli alunni; “modalità piacevoli di apprendimento, divertenti e percepite come meno noiose da parte degli studenti”; “le informazioni rimangono impresse nella memoria degli allievi”; “maggiore attenzione e concentrazione” da parte degli studenti e “maggiore senso di libertà”, oltre che un “maggiore coinvolgimento e partecipazione attiva” durante l'attività didattica e, infine, la possibilità di realizzare “attività di gruppo e cooperative”. Tra queste risposte, vi è anche quella del facilitatore, il quale concorda con i docenti, affermando che l'influenza di tale approccio sui risultati scolastici degli allievi derivi da un “maggiore coinvolgimento degli studenti” e dalla possibilità di realizzare “attività di gruppo e cooperative”.

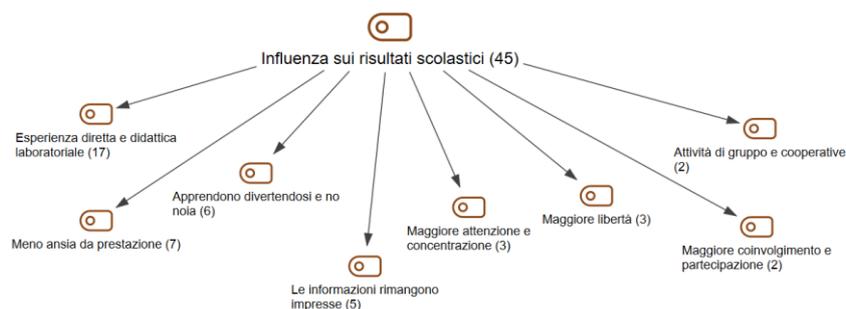


Figura 46. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative all'influenza dell'OE sui risultati scolastici degli alunni e delle alunne

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
2.1. Esperienza diretta e didattica laboratoriale	17
2.2. Meno ansia da prestazione	7
2.3. Apprendono divertendosi e no noia	6
2.4. Le informazioni rimangono impresse	5
2.5. Maggiore attenzione e concentrazione	3
2.6. Maggiore libertà	3
2.7. Maggiore coinvolgimento e partecipazione	2
2.8. Attività di gruppo e cooperative	2
Totale	45

Tabella 56. Microcategorie e relative frequenze in merito all'influenza dell'OE sui risultati scolastici degli alunni e delle alunne

Definizione microcategorie emerse	Esempi
2.1. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli	Insegnante: <i>Perché comunque per quel discorso che facevo prima, se io riesco ad avere un'esperienza delle cose, riesco a</i>

alunni e delle alunne grazie all'esperienza diretta e alla didattica laboratoriale	<i>capirle meglio, quindi se tu fai esperienza è più facile che riesci a capire il concetto, quindi per forza è positivo (I2)</i>
2.2. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne grazie al fatto che quest'ultimi percepiscono un minor senso di ansia da prestazione e si sentono meno osservati	Insegnante: <i>Essendo più rilassati fuori, si sentivano più a loro agio, non osservati soprattutto dall'altro compagno, che potesse esprimere il suo pensiero, il suo parere negativo o qualsivoglia pensiero, loro sono più liberi e sentendosi più rilassati, non sotto pressione, danno il meglio di loro, ecco perché, almeno per quanto mi riguarda, io l'ho vissuta in questo modo, poi ripeto in generale ognuno vive la sua esperienza, però penso che chi pratici questo modo di fare scuola lo viva in questo modo, perché altrimenti non lo praticerebbe (I15)</i>
2.3. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne grazie a modalità di apprendimento piacevoli, che permettono loro di non annoiarsi	Insegnante: <i>Allora se mi piacesse di più imparare italiano, matematica, scienze o inglese quando sono fuori dalla scuola, quello che ho imparato fuori forse dovrei ricordarmelo di più, dovrei averlo fatto più mio. Quindi in teoria dovrebbe esserci un apprendimento più significativo [...] io penso che ci possano essere dei risultati proprio perché magari mi sono divertito di più, mi è piaciuto di più (I10)</i>
2.4. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne in quanto le informazioni apprese rimangono maggiormente impresse	Insegnante: <i>Incide di più, quindi memorizzano, tra virgolette, meglio perché collegano l'esperienza fatta e non solo letta o immaginata, quindi è un po' più attiva la partecipazione, quindi incide meglio nel ricordo perché è più vivo il ricordo delle cose viste più che quelle lette (I14)</i>
2.5. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne in quanto consente maggiore attenzione e concentrazione	Insegnante: <i>Magari sulla concentrazione aiuta un po' di più, nel capire quando è il momento di lavorare [...] nel senso che mentre le prime volte era stato abbastanza drammatico [...] comunque per loro era unicamente uscita, per cui ricreazione, merenda, e quindi tutta la fase di tavoletta, molletta, astuccio e preparazione per dire andiamo fuori, usciamo sì, però fuori si lavora, non è stato immediato, cioè è stato un percorso che è durato un pochino [...] hanno imparato a concentrarsi anche quando intorno a loro magari c'è dell'altro, ci sono molti stimoli, il cane che abbaia, c'è il gallo, la gallina (I13)</i>
2.6. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne in quanto consente maggior senso di libertà	Insegnante: <i>Il bambino si sente libero, nel senso non è quel contesto chiuso, non è il contesto statico, ma è un contesto dinamico (I24)</i>
2.7. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne in quanto consente un maggior coinvolgimento e partecipazione	Facilitatore: <i>Allora purtroppo su questo non ho tantissima esperienza [...] sicuramente migliorando il coinvolgimento migliorano anche i risultati di apprendimento, questo assolutamente sì, perché quantomeno l'attività viene svolta assieme, per il resto non mi esprimo perché non mi è mai capitato di lavorare su progetti di questo tipo per un tempo sufficiente da far emergere i risultati ecco (F1)</i>
2.8. I partecipanti affermano che l'OE influenza i risultati scolastici degli alunni e delle alunne in quanto consente lo svolgimento di attività in gruppo e cooperative	Insegnante: <i>Innanzitutto perché stimola l'apprendimento cooperativo [...] costruendo insieme ai compagni e all'insegnante la conoscenza, quel sapere rimane molto di più perché l'hai fatta tu (I17)</i>

Tabella 57. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito all'influenza dell'OE sui risultati scolastici degli alunni e delle alunne

Le metodologie e modalità di lavoro nell'Educazione all'aperto

Un ulteriore aspetto esplorato in merito alle caratteristiche dell'OE è stato racchiuso nella macrocategoria "Metodologie e modalità di lavoro" con la quale si indica l'insieme delle opinioni sia dei docenti sia del facilitatore circa le metodologie e delle modalità di lavoro impiegate durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto. In essa sono presenti un totale di 73 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, le quali vengono descritte e analizzate nel grafico e nelle tabelle successive.

I partecipanti hanno affermato che le metodologie e delle modalità di lavoro da loro impiegate durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto sono principalmente: "cooperative learning"; "circle time"; "didattica laboratoriale"; "attività di gruppo o a coppie"; "peer tutoring"; "problem solving"; "brainstorming"; "attività ludiche"; "l'utilizzo delle tecnologie" e "role playing", mentre un insegnante ha aggiunto che la scelta a tal riguardo "dipende dagli obiettivi e dal numero dei docenti presenti". Tra le risposte, vi sono quelle del facilitatore, il quale sottolinea come spesso nell'OE vengano usate come metodologie: la "drammatizzazione"; il "brainstorming"; "attività ludiche"; "cooperative learning" e "circle time".

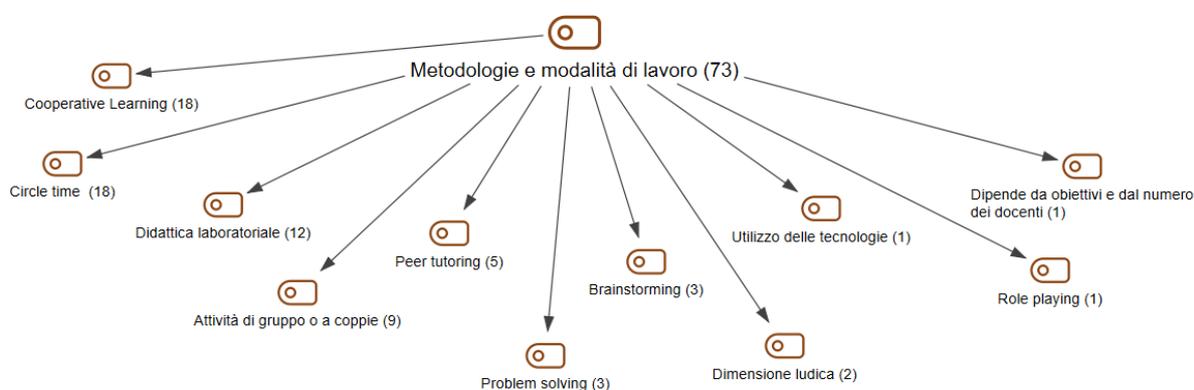


Figura 47. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle metodologie impiegate nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
3.1. <i>Cooperative Learning</i>	18
3.2. <i>Circle time</i>	18
3.3. Didattica laboratoriale	12
3.4. Attività di gruppo o a coppie	9
3.5. <i>Peer tutoring</i>	5
3.6. <i>Problem solving</i>	3
3.7. <i>Brainstorming</i>	3
3.8. Dimensione ludica	2
3.9. Utilizzo delle tecnologie	1
3.10. <i>Role playing</i>	1
3.11. Dipende da obiettivi e dal numero dei docenti	1
Totale	73

Tabella 58. Microcategorie e relative frequenze in merito alle metodologie e modalità di lavoro impiegate nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>3.1. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>cooperative learning</i></p>	<p>Insegnante: <i>Il lavoro cooperativo [...] sono tutte attività in gruppo e collaborative [...] perché insieme scoprono diversi pezzi che poi mettono insieme e arrivano a farsi un pensiero diverso che non da soli, cioè il processo di scoperta insieme a qualcun altro è sicuramente migliore (I4)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Allora sicuramente tutte le architetture collaborative sono fra le più utilizzate, ma questo nella didattica attiva punto, non necessariamente all'aperto perché lo stesso clima che si crea all'esterno si ricrea anche all'interno, quindi sicuramente il cooperative learning sta un po' alla base anche del lavoro nei progetti [...] L'apprendimento cooperativo a me piace molto, spesso nelle classi miste c'è proprio un gioco di età differenti e di ruoli che i bambini ricoprono l'uno nei confronti dell'altro, quindi lavora molto sulla parte relazionale e sulle metacompetenze, quindi non soltanto sul migliorare l'apprendimento, ma sul creare una sorta di narrazione interna, quindi sì in questo senso, lo avevo tralasciato in effetti, lo trovo molto utile perché va a toccare contemporaneamente tutti quei punti un po' sottili che spesso non riusciamo ad esplicitare nella vastità degli strumenti che abbiamo a disposizione, ecco, in questo caso secondo me è proprio un momento in cui, attivando la relazione fra gli studenti, migliora anche la qualità dell'apprendimento, in questo senso (F1)</i></p>
<p>3.2. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>circle time</i></p>	<p>Insegnante: <i>Fino ad adesso, io ho sperimentato molto il circle time, che funziona all'aperto, ma anche dentro per tantissimi motivi, perché sviluppa delle capacità relazionali, ci si vede in volto, aumenta la capacità del rispetto dei turni di parola, aumenta la capacità di ascolto anche dell'altro e quindi il circle time lo utilizziamo tantissimo, è importante anche per dare il lancio e gli stimoli prima di iniziare l'attività (I1)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Le metodologie, che noi già conosciamo e applichiamo, quindi sicuramente annovererei tra i principali per la restituzione, il circle time (F1)</i></p>
<p>3.3. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegata la didattica laboratoriale</p>	<p>Insegnante: <i>La didattica laboratoriale sì [...] tipo costruzione della tenda che abbiamo fatto oggi e poi un'altra volta ritrovamento di oggetti e osservazione [...] quindi in questo caso, ecco, costruire manualmente le cose [...] oggetti, manufatti (I9)</i></p>
<p>3.4. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE vengono impiegate le attività di gruppo o a coppie</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me, il lavoro di gruppo e la condivisione, cioè non mi tengo per me quello che ho fatto, quello che mi sento, ma lo condivido perché comunque c'è sempre da imparare, non solo da noi stessi, ma anche dagli altri, anche dagli errori degli altri, ecco, perché poi se si vuole parlare di cose fatte meglio, fatte meno bene, comunque c'è da imparare in ogni caso sempre da tutti, quindi sicuramente lavoro di gruppo e condivisione di quello che è stato detto, pensato, fatto e deciso anche, perché nel lavoro di gruppo c'è magari la responsabilità di prendere delle decisioni e quindi poi decisioni che devono essere condivise, perché nessuno deve prevaricare l'altro, bisogna fare tutto insieme, quindi a livello relazionale questo è molto forte, molto forte (I10)</i></p>
<p>3.5. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>peer tutoring</i></p>	<p>Insegnante: <i>Intanto le attività di tutoring [...] poi sto pensando, per i nostri alunni, loro vedono che questa attenzione che abbiamo noi non è che l'anno prossimo non ci sarà più, chi arriva dopo di loro continuerà a prendersi cura della natura come l'hanno fatto loro e loro potranno farlo nella scuola successiva, cioè come dire che si dà continuità, la natura è cresciuta, è nata con questi alunni qua, ma loro sono</i></p>

	<i>consapevoli che poi l'anno prossimo ce ne saranno altri di bambini che se ne prenderanno cura e loro si potranno prendere cura di qualcos'altro (I27)</i>
3.6. I partecipanti affermano che svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>problem solving</i>	Insegnante: <i>Poi apprendimento tramite situazioni problema (I6)</i>
3.7. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>brainstorming</i>	Insegnante: <i>La rottura di questo schema più frontale, più la libertà di fare un brainstorming sia didattico che legato alle emozioni, perché questa classe ha anche [...] non so se pecca oppure un punto di forza, che sulle emozioni bisogna ancora lavorarci un po', perché ce ne sono tante e non tutte uscite nella maniera in cui dovevano uscire (I11)</i> Facilitatore: <i>Quindi si tratta proprio di strutturare una metodologia che le possa competere nello stesso momento, che può essere il circle time, che può essere un brainstorming (F1)</i>
3.8. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE vengono impiegate attività didattiche ludiche	Insegnante: <i>Abbiamo fatto delle attività fuori, dei giochi anche con l'acqua, con le monete dell'euro, cose così e loro hanno [...] ognuno ha realizzato nel gruppo la sua attività e quindi sicuramente questa metodologia all'aperto funziona bene (I5)</i> Facilitatore: <i>Il gioco come dimensione la vedo utile per gli aspetti mnemonici, quindi dove c'è più da fare un discorso di rafforzamento o creare delle attività che richiamino le precompetenze funzionali dopo la lezione, quindi si possono utilizzare all'apertura delle lezioni, in chiusura, in chiusura per fare potenziamento e in apertura per fare diciamo preattivazione (F1)</i>
3.9. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE vengono utilizzate delle tecnologie	Insegnante: <i>Ecco si può usare anche la didattica [...] utilizzando i mezzi, il computer, i tablet, anche quelli possono essere usati all'aperto, come no, ovviamente in maniera non esponenziale ma anche quelli sono usati (I15)</i>
3.10. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE viene impiegato il <i>role playing</i>	Facilitatore: <i>La drammatizzazione, in questo senso il role playing (F1)</i>
3.11. I partecipanti affermano che durante lo svolgimento dell'OE le metodologie impiegate dipendono dagli obiettivi scelti e dal numero di docenti presenti	Insegnante: <i>Secondo me sono applicabili tutte, nel senso che dipende da cosa decido di fare io all'aperto [...] ci può essere il lavoro di gruppo, ci può essere la restituzione nel cerchio, ci possono essere tanti tipi di attività, dipende da quello che tu decidi di programmare e raggiungere e poi dipende l'obiettivo che hai, dipende da tante cose (I2)</i>

Tabella 59. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle metodologie e modalità di lavoro impiegate nell'OE

L'uso sistematico degli spazi esterni nell'Educazione all'aperto

Un'altra macrocategoria realizzata è stata quella denominata "Uso sistematico degli spazi esterni" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, genitori e facilitatore) circa l'importanza dell'utilizzo degli spazi esterni in modo sistematico e regolare per lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto. In essa sono presenti un totale di 187 segmenti codificati, suddivisi in 20 microcategorie, le quali sono state descritte e riportate nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

I partecipanti hanno affermato l'importanza di utilizzare in modo sistematico gli spazi all'aperto: in modo che gli alunni non scambino l'OE per un gioco o un premio; per creare una routine e un'abitudine; poiché non ci sarebbero benefici per gli studenti o questi sarebbero minori; per realizzare la continuità tra il dentro e il fuori; perché gli alunni l'apprezzano e l'attendono con gioia, motivandoli ad andare a scuola, oltre al fatto che si sentono maggiormente rilassati e possono svagarsi; per mantenere vivo l'interesse e la concentrazione degli studenti; perché in questo modo farebbe minor fatica il docente nella gestione e programmazione delle attività di didattica all'aperto. Inoltre, gli intervistati indicano che utilizzare in modo sistematico gli spazi all'aperto consente: di far rimanere le informazioni impresse nella memoria degli alunni; un maggior senso di libertà degli studenti; di considerare il territorio un'aula da conoscere e rispettare; di stimolare gli alunni e di coinvolgerli maggiormente. Alcuni intervistati affermano che questo aspetto dipende dalle condizioni meteorologiche, dagli argomenti o dagli obiettivi che si intende affrontare e che occorre conciliare lo svolgimento della didattica all'aperto con gli altri progetti scolastici. C'è chi sostiene, infine, che sia indifferente utilizzare in modo sistematico o occasionale gli spazi all'aperto; che non si devono utilizzare con sistematicità, perché altrimenti gli alunni si distrarebbero o perderebbero l'interesse; che sarebbe meglio impiegare tali spazi in modo occasionale per abituare la classe e i genitori con gradualità allo svolgimento dell'OE oppure di non sapere dare una risposta in merito a tale aspetto. Se si analizzano nel dettaglio le risposte e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come il facilitatore sottolinea l'importanza di un uso sistematico degli spazi esterni "in modo che gli alunni non scambino l'OE per un gioco o un premio"; "per creare una routine e un'abitudine" e perché in questo modo "farebbe minor fatica il docente nella gestione e programmazione delle attività di didattica all'aperto". I docenti sono concordi con il facilitatore sul fatto che la sistematicità consentirebbe: "agli alunni di non scambiare l'OE per un gioco o un premio" (11); "per creare una routine e un'abitudine" (10) e perché in questo modo "farebbe minor fatica il docente nella gestione e programmazione delle attività di didattica all'aperto" (4), ma vengono aggiunte motivazioni, quali il fatto che "non ci sarebbero benefici per gli studenti o questi sarebbero minori" (11); per realizzare la "continuità tra il dentro e il fuori" (4); perché "gli alunni l'apprezzano e l'attendono con gioia" (1); per "mantenere vivo l'interesse e la concentrazione degli alunni" (1); in modo che le "informazioni rimangano impresse" (1) e che "gli alunni siano maggiormente coinvolti" (1). Infine, secondo alcuni insegnanti tale aspetto "dipenderebbe dagli argomenti e dagli obiettivi trattati" (3) o "dalle condizioni meteorologiche" (1) ed è necessario riuscire a "conciliare l'OE con altri progetti" (1). Per i genitori, infine, le ragioni di un utilizzo sistematico degli spazi esterni sarebbero legate: al "fare in modo che gli alunni non scambino tale approccio per un gioco o un premio" (21); al "creare una routine e un'abitudine" (20); al fatto che "non vi sarebbero benefici per gli studenti o questi sarebbero minori" (14); al realizzare la "continuità tra il dentro e il fuori" (10); al fatto che "gli alunni l'apprezzano e l'attendono con gioia" (10); al "mantenere vivo l'interesse e la concentrazione degli alunni" (8); al fare in modo che le "informazioni rimangano maggiormente impresse" (4); al "fare in modo che il docente fatichi meno nella gestione e programmazione delle attività di didattica all'aperto" (3). Una parte dei genitori dichiara che l'uso sistematico degli spazi esterni: "dipenderebbe dalle condizioni meteorologiche" (4) o "dagli argomenti e obiettivi affrontati" (2); "è indifferente se avvenga in modo sistematico o occasionale" (14); consentirebbe agli alunni e alle alunne "di essere maggiormente rilassati e possono svagarsi" (9); di percepire un "maggior senso di libertà" (3); di "considerare il territorio un'aula da conoscere e rispettare" (3); di "essere stimolati" (3); e "coinvolti maggiormente" (1), ma è necessario riuscire a "conciliare l'OE con altri progetti" (1). Infine, c'è chi sostiene: di "non saper rispondere in merito a tale aspetto" (2); che sarebbe meglio

“non utilizzarli in modo sistematico in quanto altrimenti gli alunni si distrarrebbero o perderebbero l’interesse” (2) o che sarebbe opportuno un uso “occasionale degli spazi esterni per abituare la classe e i genitori con gradualità allo svolgimento dell’OE” (1). In particolare, da notare come una parte dei genitori con background migratorio ritenga che “sia indifferente se avvenga un uso sistematico o occasionale degli spazi esterni” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) o che “sarebbe meglio non utilizzarli in modo sistematico, in quanto altrimenti gli alunni si distrarrebbero o perderebbero l’interesse” (1 su 22 genitori con background migratorio totali), o ancora che sarebbe opportuno un “uso occasionale degli spazi all’aperto per abituare la classe e i genitori con gradualità allo svolgimento dell’OE” (1 su 22 genitori con background migratorio totali), mentre la restante parte ritiene che sia importante l’impiego sistematico di tali spazi per le diverse ragioni dette sopra (12 su 22 genitori con background migratorio totali).

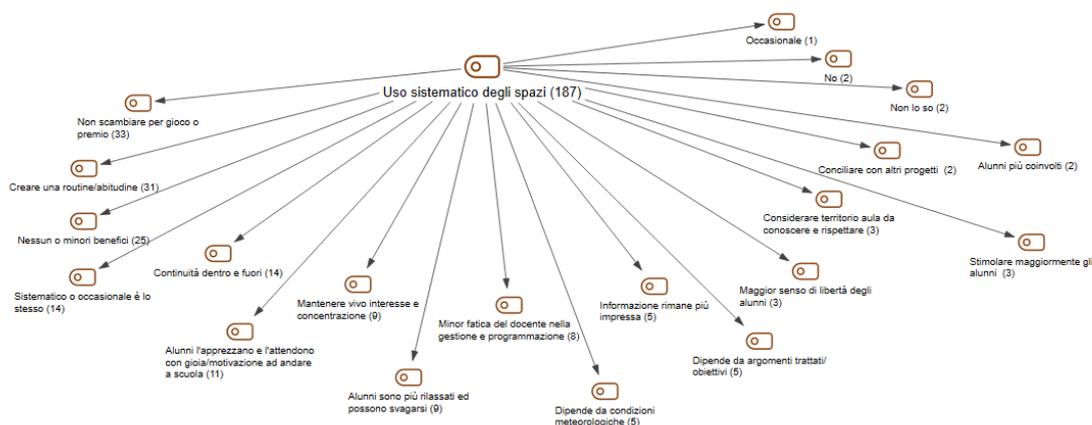


Figura 48. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative all’uso sistematico degli spazi esterni nell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
4.1. Non scambiare per gioco o premio	33
4.2. Creare una routine/abitudine	31
4.3. Nessun o minori benefici	25
4.4. Sistemático o occasionale è lo stesso	14
4.5. Continuità dentro e fuori	14
4.6. Alunni l’apprezzano e l’attendono con gioia/motivazione ad andare a scuola	11
4.7. Mantenere vivo interesse e concentrazione	9
4.8. Alunni sono maggiormente rilassati e possono svagarsi	9
4.9. Minor fatica del docente nella gestione e programmazione	8
4.10. Dipende da condizioni meteorologiche	5
4.11. Dipende da argomenti trattati/obiettivi	5
4.12. Informazione rimane più impressa	5
4.13. Maggior senso di libertà degli alunni	3
4.14. Considerare territorio aula da conoscere e rispettare	3
4.15. Stimolare maggiormente gli alunni	3
4.16. Non lo so	2
4.17. No	2
4.18. Alunni maggiormente coinvolti	2
4.19. Conciliare con altri progetti	2

4.20. Occasionale	1
Totale	187

Tabella 60. Microcategorie e relative frequenze in merito all'uso sistematico degli spazi esterni nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>4.1. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario affinché gli alunni e le alunne non scambino per gioco o premio l'OE, vedendolo come di secondaria importanza</p>	<p>Insegnante: Sì, sì, come dicevo prima, cioè bisogna fare attività fuori-dentro e un dentro che comunica col fuori, ecco, cioè entrambe le cose, non vuol dire solo lavorare fuori, non vuol dire solo lavorare dentro, vuol dire un po' e un po' e metterli in collegamento [...] altrimenti accadrebbe che poi i bambini pensano che sia una cosa spot oppure andare a fare una partita e giocare, bisogna invece creare il filo rosso, la cornice di senso perché se no sembra una cosa spot (I27)</p> <p>Genitore: Credo di sì, perché comunque se si fa in maniera sporadica diventa appunto un momento di non scuola (G71)</p> <p>Facilitatore: Uno degli scogli è sulle classi particolarmente agitate, ora il punto è che se la classe viene educata e lo si fa uscendo spesso, per questo è utile, a considerarsi a scuola e quindi sempre in un contesto di apprendimento (F1)</p>
<p>4.2. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario affinché diventi una routine, un'abitudine per i docenti e gli alunni, dando loro sicurezza e permettendo loro di organizzarsi</p>	<p>Insegnante: Un po' perché come tutte le cose quotidiane e sistematiche creano abitudine, se creano abitudine creano sicurezza, una routine (I11)</p> <p>Genitore: Beh, perché se fosse sistematico loro saprebbero cosa aspettarsi e questo è comunque importante per un bambino, sapere che ha un determinato appuntamento che sia appunto la lezione all'aperto o altro, però credo che per loro sia importante avere una certezza, che il martedì si fa lezione all'aperto, poi si torna e si rielabora, ma che c'è però questa consuetudine e questa routine consolidata che comunque per loro è importante, perché è vero serve spezzare la routine, però smuovere troppo le acque, quello forse è un po' destabilizzante per loro, quindi se loro sanno di avere questo appuntamento fisso potrebbe essere un giovamento (G12)</p> <p>Facilitatore: Pian pianino iniziare a dare questo input, al di là che i bambini vogliono stare fuori, ma iniziare a farlo veramente in tutte le condizioni e in tutti i contesti, soprattutto deve essere abituato l'insegnante, il punto è questo, non è il bambino alla fine. Quindi iniziare in questo modo, avere un momento della giornata in cui sai che sei stata fuori anche solo venti minuti, però si sta solo fuori (F1)</p>
<p>4.3. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto altrimenti non vi sarebbero benefici o questi sarebbero minori per gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: Sicuramente è utile, perché, come in tutti gli interventi didattici, la sistematicità è quella che dà il risultato, l'intervento occasionale [...] sì, bello, attività carina, però poi si va a perdere se non viene sistematizzato, ripetuto con modalità diverse in modo che il bambino interiorizzi quello che sta facendo, in modo che i bambini riescano a prendere possesso di quello che, nell'ambiente esterno, gli viene dato, gli viene fatto fare, le modalità che si usano nell'ambiente esterno, come si lavora nell'ambiente esterno, ecco (I22)</p> <p>Genitore: Sì, secondo me è meglio farlo in maniera regolare, perché [...] farlo con regolarità sicuramente ha i propri benefici [...] perderebbe un po' il senso dell'outdoor, cioè farlo in maniera occasionale è una volta ogni tanto, quindi sì, è sicuramente bello, però non avresti secondo me tutti i benefici, perché lo fai una volta ogni tanto, cioè i bimbi apprezzano, ma sicuramente è meglio coinvolgerli di più che meno (G89)</p>
<p>4.4. I partecipanti affermano che l'uso degli spazi esterni non è necessario che avvenga</p>	<p>Genitore: Guarda, non è un problema se fossero usati qualche volta, se loro hanno deciso di farlo qualche volta significa che lo faranno solo qualche volta, ma se decidono di fare di più io non sono contraria, decidono loro, penso sia uguale (G73)</p>

sistematicamente, ma può essere anche occasionale	
<p>4.5. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario affinché si sfruttino entrambi gli spazi, consentendo di dare una continuità tra il dentro e il fuori</p>	<p>Insegnante: Sicuramente sì, per quello che ho detto prima perché ci deve essere sempre un'interazione fra dentro e fuori, quindi certo con sistematicità, perché se io andassi una volta al parco in tutto l'anno scolastico non è che farei scuola all'aperto, farei una visita, un po' diverso dalla scuola all'aperto (I23)</p> <p>Genitore: Sì, penso che tutti gli spazi siano indispensabili, sia esterni che interni, ogni spazio ha una peculiarità, effettivamente ci potrebbero essere limiti anche oggettivi all'utilizzo di spazi sia da una parte che dall'altra [...] un valore aggiunto, sempre qualcosa in più (G7)</p>
<p>4.6. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto questo porta gli alunni ad apprezzare e attendere con gioia le attività didattiche all'aperto, vedendo la scuola in modo piacevole e stimolando la loro motivazione ad andare a scuola</p>	<p>Insegnante: Per esempio [...] hanno fatto una lezione di educazione all'aperto [...] loro sono stati molto contenti anche perché hanno partecipato proprio fisicamente al laboratorio che facevano fare loro con esperti [...] per me è sempre quello il discorso, cioè lavorare sempre rinchiusi dentro quattro mura è pesante, pesante per noi e pesante per loro (I21)</p> <p>Genitore: Sì, perché sono totalmente a favore di questo tipo di didattica, sarei molto felice se diventasse proprio la prassi e non soltanto una ricerca, perché la scuola diventa più piacevole, se posso fare delle attività che mi insegnano qualcosa, mi danno qualcosa in più, e, oltre a questo, mi fanno stare meglio (G14)</p>
<p>4.7. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario al fine di mantenere vivo l'interesse e concentrazione degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: Perché, come ho detto anche prima, la sistematicità fornisce la routine e quindi l'abitudine, quindi li abitui i bambini, li educi in quel modo e per loro aumenta il discorso della concentrazione, non distrarsi facilmente, dovuto a rumori, situazioni che possono capitare all'esterno ecco, quindi sì secondo me favorisce la concentrazione, in modo che sia una cosa naturale il legame tra l'interno e l'esterno, il collegamento tra interno ed esterno (I19)</p> <p>Genitore: Allora io credo che la varietà sia sempre un valore aggiunto, quindi poter avere varie opzioni sia nell'immediato che nel lungo periodo aiuti a mantenere alta l'attenzione e l'interesse, quello che dicevamo prima, quindi sì (G11)</p>
<p>4.8. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto permette agli alunni e alle alunne di essere più rilassati e di sfogarsi</p>	<p>Genitore: Secondo me sì, i bambini sono più sereni, più tranquilli, si sfogano, facevo l'esempio quando col Covid non potevano andare durante l'intervallo fuori, comunque anche le maestre dicevano che i bambini erano più nervosi, più stressati, invece andare anche solo fuori a svagarsi secondo me è un beneficio sia per le attività all'aperto che poi quando si rientra in classe a fare l'attività in classe, spero, dopo non sono maestra, però da mamma penso che sia così (G47)</p>
<p>4.9. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario al fine di permettere al docente di fare meno fatica nella gestione della classe all'aperto e nella programmazione delle attività didattiche all'aperto</p>	<p>Insegnante: Era da un po' che non uscivo, vedi dei bambini che già sono più persi, non sanno organizzarsi, invece se lo fai con sistematicità, si muovono già in modo diverso e tu fai meno fatica a gestirli, perché loro sanno dove mettersi, dove sedersi, come organizzarsi, dove mettere lo zaino. Oggi c'era una felpa tutta per terra, nella terra, cioè son cose che non dovrebbero succedere se lavori in quel modo lì, perché è come quando tu vai in classe, che sai che il tuo zaino lo appoggi alla sedia, siccome questa è l'abitudine, lo appoggiano alla spalliera e viene tutto perfetto, non c'è uno zaino per terra, uno zaino nel corridoio, quando vai all'aperto se non c'è sistematicità loro vanno indirizzati. Quindi secondo me la sistematicità ti aiuterebbe, ti allevierebbe dalle fatiche che fai (I8)</p> <p>Genitore: Sì, sì, sì, assolutamente, penso, numero uno, perché in questo modo le maestre possono meglio organizzare proprio [...] il loro programma scolastico, quindi sapere di poter usufruire sistematicamente di spazi esterni, consente anche a loro di poter organizzare al meglio le attività didattiche, non dico giornalmente, ma almeno settimanalmente, cioè sapere di poter fare quel determinato argomento in un modo o</p>

	<p><i>nell'altro è utile [...] saper di poter contare su degli spazi o anche su degli strumenti ti consente di organizzare al meglio il tuo lavoro e gli obiettivi che vuoi perseguire, quindi sì, secondo me dovrebbero essere sistematici (G50)</i></p> <p>Facilitatore: <i>È un aiuto nei confronti dell'insegnante dal punto di vista della conduzione delle attività (F1)</i></p>
<p>4.10. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni dipende dalle condizioni meteorologiche</p>	<p>Insegnante: <i>Come ti avevo già detto, essendo per noi un po' le prime esperienze che facciamo quest'anno [...] sono state scandite [...] forse più da dopo Natale, quindi da febbraio ad adesso, quindi in base un po' anche al tempo (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sarebbe meglio farlo in maniera sistematica, comunque lasciando anche un po' alle insegnanti la scelta, dovessero esserci 2° e il gelo non me li porti fuori facendomeli ammalare, ma li lasci in classe (G29)</i></p>
<p>4.11. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni dipende dagli argomenti trattati o dagli obiettivi da raggiungere</p>	<p>Insegnante: <i>Intanto, secondo me, è importante proprio per quella flessibilità che l'outdoor regala, è importante non fissarsi troppo in schemi rigidi cioè se l'esterno mi può essere d'aiuto lo utilizzo, ma se domani l'esterno non mi è d'aiuto non lo utilizzo, questa è un po' la chiave, secondo me, la flessibilità, riuscire ad essere flessibili rispetto a quello che ho in mente di fare (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Dipende anche dall'uso che se ne fa, ovviamente se io vado fuori solo per fare attività fisica non credo che ci sia una grossa differenza rispetto a quello che fanno in palestra, mentre invece se lo estendo ad altri argomenti, altre lezioni, altri orari, secondo me, sì, la differenza si sente, la frequenza dipende dagli argomenti trattati, però io sono positivamente colpita dall'insegnamento all'aperto (G80)</i></p>
<p>4.12. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in modo che le informazioni rimangano maggiormente impresse</p>	<p>Insegnante: <i>Viene sistematizzato, ripetuto con modalità diverse magari, in modo che il bambino interiorizzi quello che sta facendo, in modo che i bambini riescano a prendere possesso di quello che, nell'ambiente esterno, gli viene dato, gli viene fatto fare, delle modalità in cui, come si lavora nell'ambiente esterno, ecco, che si usano nell'ambiente esterno (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso che sia meglio sistematicamente, a loro rimane di più quella cosa, perché se non lo facessero sempre non sarebbe la stessa cosa, secondo me, perché imparano meglio, imparano di più, rimane di più (G19)</i></p>
<p>4.13. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto permette agli alunni e alle alunne di sentirsi liberi</p>	<p>Genitore: <i>I bambini, soprattutto quelli più vivaci, più fisici, hanno bisogno di sentirsi liberi, di stare all'aperto, quindi è ovvio che ai bambini serve, soprattutto a quelli più vivaci, anche per riprendersi un attimo, per rigenerarsi (G25)</i></p>
<p>4.14. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto permette agli alunni e alle alunne di considerare il territorio come un'aula da conoscere e da rispettare</p>	<p>Genitore: <i>Se i bambini sono in grado di vedere in un parco o nel giardino della scuola un luogo accogliente, tanto quanto la classe, e sono in grado di prendersene cura e di essere stupefatti e di scoprire continuamente cose all'interno di quel luogo penso che sia un vantaggio non solo per i bambini, ma anche per il concetto che possiamo avere di città, spazio urbano, spazio comune, spazio verde, spazio condiviso, sarebbe utile non solo per l'apprendimento dei bambini, come appunto apprendimento in senso stretto, ma anche per farli crescere come cittadini responsabili (G4)</i></p>
<p>4.15. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto permette di stimolare maggiormente gli alunni e le alunne</p>	<p>Genitore: <i>Anche per dare quei famosi stimoli di cui si parlava, quindi il bambino, stando all'aperto, ha degli stimoli, un arricchimento reciproco, quindi probabilmente questo può aiutare nell'arco poi del tempo, cosa che se avvenisse occasionalmente non si verificherebbe (G52)</i></p>
<p>4.16. I partecipanti affermano di non sapere se sia necessario</p>	<p>Genitore: <i>Questo non lo so, non lo so perché, ripeto, io non sono una maestra, non so come funzionino determinate cose, quindi in questo non lo so (G10)</i></p>

l'uso sistematico degli spazi esterni	
4.17. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni non sia necessario in quanto gli alunni e le alunne si distrarrebbero e perderebbero l'interesse	Genitore: <i>Secondo me se utilizzati bene possono essere fatti anche in maniera occasionale, non serve essere sistematici in una cosa, perché poi forse perdono anche l'interesse i bambini se diventa una cosa sistematica (G49)</i>
4.18. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario in quanto permette agli alunni e alle alunne di essere maggiormente coinvolti nell'attività didattica	Insegnante: <i>Siamo riusciti a dargli una cadenza settimanale ed è stato utile, perché i bambini in effetti si preparano, i bambini sanno che quel giorno si farà quello, si mettono anche in una modalità più attiva o più partecipativa (I16)</i> Genitore: <i>La penso più sistematicamente che occasionalmente, perché occasionalmente ci sarebbe meno coinvolgimento dei bambini, cioè magari se si possa mettere un'attività all'aperto una volta ogni due mesi è troppo poco per un bambino, invece se magari li mettessero almeno una volta al mese [...] penso sia più divertente per un bambino, cioè li coinvolgeresti, sarebbero più felici (G1)</i>
4.19. I partecipanti affermano che l'uso sistematico degli spazi esterni è necessario, ma occorre conciliarlo con gli altri progetti scolastici	Insegnante: <i>Tutto dipende, perché mi piacerebbe, però durante l'arco dell'anno noi abbiamo tanti progetti [...] per cui bisogna gestire anche tutto quello che c'è intorno, oltre all'educazione all'aperto (I21)</i> Genitore: <i>Sì, l'unica cosa che mi lascia perplessa è legata al fatto che durante il periodo scuola si fanno così tanti progetti e attività, che sembra che alcune cose debbano levare tempo a quelle che poi sono le materie un po' canoniche dell'insegnamento. Quindi sicuramente sono favorevole al fatto che queste ore diventino maggiori, ripensando al sistema però delle programmazioni [...] nel senso che se io desidero aderire a sette o otto progetti, aderiamo a uno o a due e nel frattempo noi possiamo procedere col nostro percorso di insegnamento anche all'esterno (G27)</i>
4.20. I partecipanti affermano che è necessario un uso occasionale degli spazi esterni affinché gli alunni e le alunne e i genitori si abituino gradualmente	Genitore: <i>Secondo me anche occasionalmente, perché ci si comincia a abituare piano piano, o magari con gli anni sicuramente sarà più predisposta la scuola e i bambini e i genitori a usufruire di questo vantaggio, perché secondo me è un vantaggio, quindi se noi non siamo preparati è inutile. Ufficialmente non siamo preparati, occasionalmente va bene per i genitori, va bene a tutti i genitori, se decidessero di farla sistematicamente all'esterno non so se tutti i genitori vorrebbero (G51)</i>

Tabella 61. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito all'uso sistematico degli spazi esterni nell'OE

L'Educazione all'aperto e interdisciplinarietà

Una delle caratteristiche proprie dell'OE, nota in letteratura, è il suo essere un approccio interdisciplinare (vedere Capitolo Primo), pertanto è stata generata la macrocategoria "Interdisciplinarietà" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito a come l'OE favorisca una connessione interdisciplinare. In essa sono presenti un totale di 163 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, raffigurate e analizzate nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

I partecipanti hanno dichiarato che l'interdisciplinarietà nell'OE è possibile grazie a: un ambiente ricco di stimoli concreti, legati alla vita; l'esperienza diretta; la collaborazione di più figure; l'uso e il coinvolgimento dei sensi; un senso di libertà fisica e mentale; lo svolgimento di attività ludiche. Alcuni hanno aggiunto che tale caratteristica dell'OE dipenda dalla maestra o dalla materia trattata; necessita di tempo e abitudine affinché avvenga; si verifica con la stessa modalità sia in aula che negli spazi esterni ed, infine, c'è chi afferma di non sapersi esprimere in merito a questo aspetto.

Analizzando le risposte dei partecipanti nel dettaglio e le relative frequenze (esprese in valori assoluti tra parentesi), il facilitatore indica l'importanza di un ambiente ricco di stimoli concreti, legati alla vita, mentre i docenti affermano che la connessione tra le discipline nell'OE si verifica grazie a: un "ambiente ricco di stimoli concreti" (26); "l'esperienza diretta" (10); "una collaborazione di più figure" (6); "l'uso e il coinvolgimento dei sensi" (1) e "lo svolgimento di attività ludiche" (1). I genitori, invece, indicano come elementi dell'OE che favoriscono l'interdisciplinarietà: "un ambiente ricco di stimoli concreti" (64) e "l'esperienza diretta" (12), ma anche che questo aspetto "dipende dall'insegnanti" (14) o "dalla materia trattata" (8). Secondo alcuni genitori, inoltre, la connessione tra le discipline avviene "in aula allo stesso modo che nelle attività di didattica all'aperto" (6) o dichiarano di "non saper rispondere a tal proposito" (5), mentre altri ritengono che questo sia possibile grazie all'"uso e il coinvolgimento dei sensi" (3); alla "collaborazione di più figure" (2); ad un "senso di libertà fisica e mentale" degli alunni (2) e allo "svolgimento di attività ludiche" (1), aggiungendo che comunque "richiede tempo e abitudine" (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che l'OE favorisca l'interdisciplinarietà grazie ad un "ambiente ricco di stimoli concreti" (16 su 22 genitori con background migratorio totali).

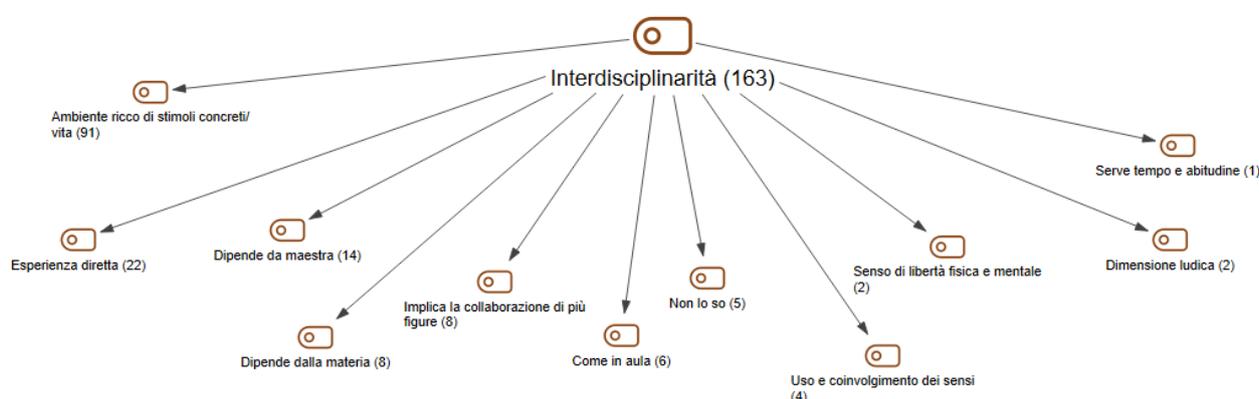


Figura 49. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al carattere interdisciplinare dell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
5.1. Ambiente ricco di stimoli concreti/vita	91
5.2. Esperienza diretta	22
5.3. Dipende da maestra	14
5.4. Dipende dalla materia	8
5.5. Implica la collaborazione di più figure	8
5.6. Come in aula	6
5.7. Non lo so	5
5.8. Uso e coinvolgimento dei sensi	4
5.9. Senso di libertà fisica e mentale	2
5.10. Dimensione ludica	2
5.11. Serve tempo e abitudine	1
Totale	163

Tabella 62. Microcategorie e relative frequenze in merito al carattere interdisciplinare dell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>5.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto implica un ambiente ricco di stimoli concreti, legati alla vita</p>	<p>Insegnante: Allora sicuramente l'educazione all'aperto influisce moltissimo sull'interdisciplinarietà, appunto perché partendo anche da un singolo oggetto, anche da un fiore, si possono fare tantissimi collegamenti tra le varie discipline e sicuramente i bambini apprendono meglio in questo modo e l'apprendimento è anche più duraturo [...] secondo me, all'esterno di più, perché c'è più possibilità appunto di partire dagli oggetti naturali e di vederli a 360° senza fare le solite distinzioni tra le discipline, quindi all'esterno secondo me ha un impatto maggiore tra i bambini, ci sono più opportunità di vivere, appunto, l'ambiente vero, l'ambiente reale e quindi più possibilità di fare dei collegamenti disciplinari (I20)</p> <p>Genitore: Assolutamente sì perché ovviamente [...] nel momento in cui tu vai fuori puoi fare la matematica, perché magari conti quante margherite ci sono in un punto e se io magari ne tolgo una adesso quante ne rimangono?, quindi ovviamente c'è la matematica e c'è tutto il mondo delle [...] varie nomenclature degli insetti, dei fiori, delle piante, cioè tutte le forme geometriche che si possono ritrovare in natura, quindi ci sono collegamenti pazzeschi fuori, dentro li devi creare tu maestra, fuori ci sono già, li devi solo collegare e scegliere, perché fuori si scelgono (G45)</p> <p>Facilitatore: Sì, perché è a contatto con la realtà, di conseguenza nella costruzione banalmente della seggiolina o di quello che il bambino osserva attorno a sé, inizia a entrare in contatto con tutte quelle che sono le filiere logiche, non quelle produttive in senso stretto, ma è anche una cosa interessante impostare i progetti in questo modo, quindi risalire ai perché e alle cause, quindi un percorso mentale, idee, necessariamente interdisciplinare, già quello che ci accade attorno è tutto interdisciplinare, già solo integrare i nostri sensi, che però sono solo cinque sensi, contemporaneamente è un lavoro interdisciplinare nel nostro cervello ed è quello che siamo chiamati a fare, magari alcune persone riescono ad andare in iperfocus, ma altre assolutamente no, quindi noi viviamo di stimoli e di suggestioni diverse e quindi un approccio naturale, un approccio che è in grado di favorire questi aspetti (F1)</p>
<p>5.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto prevede lo svolgimento di esperienze dirette</p>	<p>Insegnante: La favorisce, perché i bambini sono coinvolti in prima persona, cioè sperimentano loro, sono i protagonisti in attività ampie che vanno oltre la settorialità delle discipline [...] la natura stessa è una sintesi di cose, cioè non è che nella natura vedi la geografia, la storia, è tutto collegato, è un circolo (I1)</p> <p>Genitore: Sì, può diventare quasi una disciplina unica e vissuta in prima persona e questo aiuta il bambino a capire il perché sta studiando quella cosa [...] il viverlo in prima persona all'aperto può essere molto utile per capire più cose, anche se sono di materie differenti, possono essere giocate insieme per trovare magari prima la soluzione ad un problema (G24)</p>
<p>5.3. I partecipanti affermano che se l'OE favorisce la connessione tra</p>	<p>Genitore: Sì, per spaziare da diversi metodi didattici a diverse materie, quindi sì, però appunto quello dipende dalla bravura delle insegnanti e da come preparano la lezione, quindi immagino di sì. Non saprei dire, perché</p>

le discipline dipenda dalla docente	<i>almeno le maestre [...] hanno sempre avuto la tendenza a saltare da un argomento all'altro, quindi fare collegamenti (G80)</i>
5.4. I partecipanti affermano che se l'OE favorisca la connessione tra le discipline dipende dalle materie che si affrontano all'aperto	Genitore: <i>Secondo me è meglio all'aperto, ci sono cose che per forza vanno fatte in classe, tu non puoi spiegare italiano all'aperto, non ci sta, però ci sono altre discipline che tranquillamente possono essere spiegate all'aperto, se tu mi metti inglese e me lo metti all'aperto o se tu porti un bambino in un negozio a parlare inglese [...] italiano no, perché io vedo che per fare italiano comunque hanno bisogno di un approccio scritto, per me italiano non è possibile all'aperto, perché lì davvero si tratta di scrivere (G29)</i>
5.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto implica la collaborazione di più docenti	Insegnante: <i>Sì, secondo me molto, io e la mia collega l'abbiamo utilizzato, quando usciamo l'utilizzo, l'anno scorso lo facevamo sempre quando eravamo in compresenza, però sì, perché le discipline fondamentalmente si intersecano tra di loro facilmente. Ovviamente c'è bisogno di un team che sia un po' sulla stessa lunghezza d'onda. È ovvio in una scuola outdoor [...] insomma come la nostra, dovremmo essere tutte formate, però secondo me è importante anche la complicità tra le colleghe (I19)</i> Genitore: <i>Sì, credo di sì, perché tutto è legato, per esempio, si può apprendere la matematica, il maschile e il femminile in italiano, il numero, le scienze, tutto è collegato, perché c'è un lavoro di gruppo, tutte insieme le insegnanti (G6)</i>
5.6. I partecipanti affermano che la connessione tra le discipline avviene all'aperto allo stesso modo che in aula	Genitore: <i>Sinceramente penso che in entrambi i casi avvenga, perché alla fine anche le attività che fanno in classe permettono di interagire fra le materie (G8)</i>
5.7. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisca la connessione tra le discipline o meno	Genitore: <i>Non so in che modo francamente (G32)</i>
5.8. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto prevede attività legate all'uso e al coinvolgimento dei sensi degli alunni e delle alunne	Insegnante: <i>Sì, tantissimo, tantissimo perché appunto fai una serie di collegamenti infiniti fuori, che in classe non ti è permesso, non ti è permesso di fare, soprattutto perché derivano da loro, cioè quando sei fuori gli stimoli che da loro ti arrivano sono tantissimi [...] I loro sensi sono più stimolati sicuramente all'esterno che non dentro la classe e l'attenzione dura di più (I4)</i> Genitore: <i>Sicuramente nella didattica all'aperto possono essere introdotti questi collegamenti fra materie, se possa essere superiore rispetto a quello che già si può fare in aula immagino che sia sempre perché c'è questo coinvolgimento sensoriale che altrimenti manca o che comunque in aula è minore (G84)</i>
5.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto prevede un senso di libertà fisica e mentale	Genitore: <i>Secondo me, poi di base c'è la parola libertà, quindi quando ho una libertà fisica ho anche una libertà mentale, sono più rilassata, me la sto anche immaginando io, quindi penso che per i bimbi sia la stessa cosa, sono più rilassati e quindi sono più ricettivi a quello che mi viene detto, sono proprio più stimolata e ho più voglia di fare (G24)</i>
5.10. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline in quanto prevede lo svolgimento di attività ludiche	Insegnante: <i>Sì, tra le diverse discipline, posso fare un esempio [...] la caccia al tesoro delle sillabe e poi intervenire [...] con la caccia al tesoro dei numeri o scienze, quando si fanno le piante e quindi fare anche qualche lavoro di arte con quello che si trova, cioè collegamenti ne possiamo avere (I26)</i> Genitore: <i>Sì, sì, sì, se la didattica all'aperto viene fatta attraverso il gioco e non semplicemente stare seduto sul banco in classe [...] quindi attraverso</i>

	<i>alcune attività ludiche si possono fare dei percorsi che comprendono diverse attività e diversi argomenti, si può fare il gioco di ginnastica, tu corri da qua a là e là devi fare l'operazione, chi la fa prima torna indietro e in questo senso si può fare ginnastica e matematica [...] offrirebbe più possibilità di affrontare diverse discipline se fatto in un certo modo (G54)</i>
5.11. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la connessione tra le discipline, ma che questo richiede tempo e abitudine	Genitore: <i>Sì, secondo me bisognerebbe partire piano piano [...] dipende, secondo me, anche un po' dall'abitudine, perché poi quando entri in un meccanismo è difficile poi uscirne, può favorire questo collegamento la didattica all'aperto, però secondo me ci vuole un po' di tempo (G72)</i>

Tabella 63. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al carattere interdisciplinare dell'OE

La programmazione didattica nell'Educazione all'aperto

Come descritto nel Capitolo Primo, di particolare importanza è il ruolo della programmazione didattica nell'Educazione all'aperto, per questo è stata indagata tale caratteristica generando la macrocategoria "Programmazione didattica" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito all'importanza svolta dalla programmazione didattica nello svolgimento dell'OE. Essa contiene un totale di 59 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

I docenti hanno dichiarato che la programmazione didattica è fondamentale nell'OE per: organizzare l'attività didattica; creare percorsi interdisciplinari; tener conto degli spunti degli alunni e gestire gli imprevisti; sapere cosa ti offre l'ambiente e come sfruttarlo; rendere tale approccio educativo sistematico ed efficace; fare in modo che il docente diventi un facilitatore durante la didattica all'aperto; gestire il gruppo classe; evitare le distrazioni; sviluppare le competenze trasversali; trasmettere sicurezza agli alunni. Inoltre, un docente e il facilitatore sottolineano come la programmazione didattica spesso nell'OE ruoti intorno ad una macrotematica o una tematica chiave che racchiude il percorso di didattica all'aperto svolto. Tra le risposte vi sono anche quelle del facilitatore, il quale oltre all'aspetto appena descritto afferma che la programmazione risulta essere fondamentale per: consentire ai docenti di organizzare l'attività didattica, creare percorsi interdisciplinari e sapere cosa offre l'ambiente e come sfruttarlo. Si evince, dunque, come tali microcategorie emerse rispecchino quanto affermato in letteratura, in cui la programmazione didattica nell'OE permette di "pianificare il prima, gestire il durante, e valutare il dopo" (Giunti et al., 2023, p. 6).

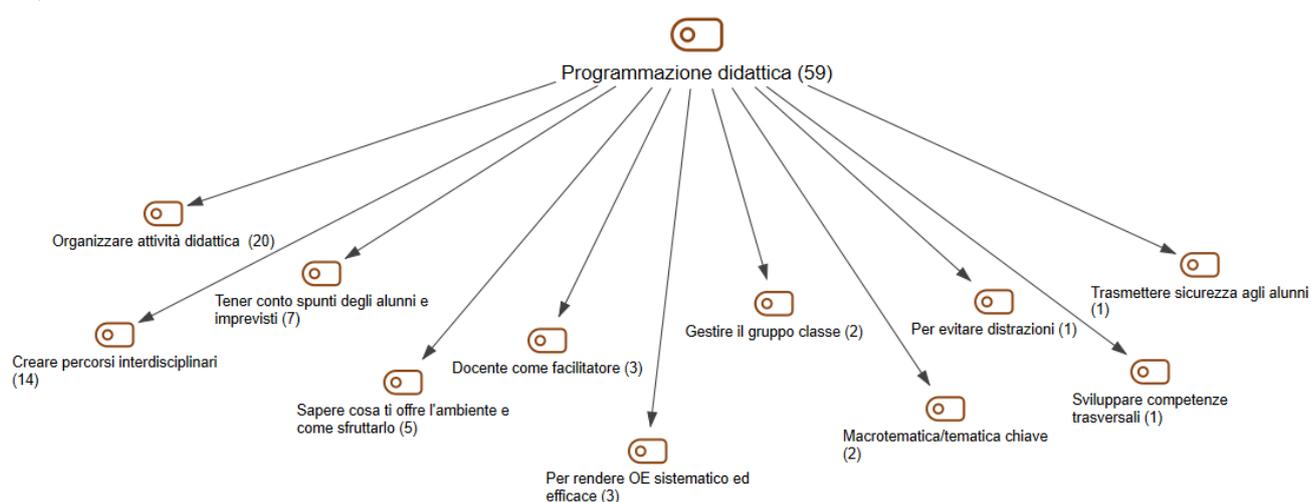


Figura 50. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al ruolo della programmazione didattica nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
6.1. Organizzare attività didattica	20
6.2. Creare percorsi interdisciplinari	14
6.3. Tener conto spunti degli alunni e imprevisti	7
6.4. Sapere cosa ti offre l'ambiente e come sfruttarlo	5
6.5. Rendere OE sistematico ed efficace	3
6.6. Docente come facilitatore	3
6.7. Macrotematica/tematica chiave	2
6.8. Gestire il gruppo classe	2
6.9. Evitare distrazioni	1
6.10. Sviluppare competenze trasversali	1
6.11. Trasmettere sicurezza agli alunni	1
Totale	59

Tabella 64. Microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo della programmazione didattica nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>6.1. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per organizzazione l'attività sulla base di: obiettivi, tempi, spazi, materiali, condizioni meteorologiche eccetera</p>	<p>Insegnante: <i>Bisogna prepararla prima, sì, bisogna programmarla, altrimenti non si può. Bisogna scegliere l'argomento e la metodologia, come proporla ai bambini, poi c'è anche la ricerca del materiale, perché, se abbiamo bisogno del materiale che non troviamo fuori, lo dobbiamo procurare noi [...] Per esempio, ci vogliono dei teli da mettere a terra, perché se l'erba è bagnata, i bambini non devono bagnarsi, devono mettersi comodi su questi teli, bisogna avere la cartelletta sempre a portata di mano (I12)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ad esempio è importante definire tempi e spazi per questioni logistiche (F1)</i></p>
<p>6.2. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per creare percorsi interdisciplinari, collaborando con le colleghe</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, sì, perché comunque, dato che è anche interdisciplinare e che comunque ormai le discipline non le fai tutte tu, tu devi metterti d'accordo perché appunto questa esperienza abbia valore per tutte le insegnanti e per tutte le discipline che possono essere coinvolte e quindi va assolutamente programmata (I2)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ora a me non piace la rigidità che può avere il termine progettazione, però [...] una tematica principale, sulla quale impostare il lavoro di un anno [...] coinvolge anche discipline che non siano prettamente scientifiche. Molti colleghi e molte scuole, anche prima che arrivassi io, avevano già fatto percorsi, funzionano abbastanza bene, quindi è qualcosa che ti accompagna per tutto l'anno e soprattutto che può essere trasversale, è ottimo (F1)</i></p>
<p>6.3. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per tener conto degli spunti offerti dagli</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, anche a ritroso e anche in itinere, perché si torna sempre sui propri passi, almeno io purtroppo, a me funziona così, io posso andare a scuola con tutte le cose già pensate, già fatte, e tutte le volte ci rimango dentro perché mi portano in un'altra strada, ma io avevo già previsto altre cose e quindi non continuo nella mia, ma mi lascio coinvolgere e proviamo a sondare altri terreni,</i></p>

<p>alunni e alunne e gli imprevisti che si possono presentare</p>	<p><i>però poi alla fine le cose devono tornare fuori. Però ho sempre una programmazione, anche a ritroso [...] tu vai, fai la tua lezione come l'avevi pensata, però la modifichi perché i bambini [...] allora quando dopo tu torni, dici: allora rivediamo come ho fatto e aggiustiamo, sì aggiustiamo rispetto alle cose che siamo riusciti o non siamo riusciti e poi riproviamo ad andare avanti, perché quando tu vai a programmare qualcosa, cioè in teoria hai cinque cose che vuoi fare, però quella mattina lì ne fai una, però intanto avevi già previsto che ne volevi fare un'altra, però non è venuta fuori allora ti fermi lì, quando tu vai a casa, a ritroso, pensi quello che dovevi fare e la rimetti in pista (I6)</i></p>
<p>6.4. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per conoscere l'ambiente, ciò che esso offre e come sfruttarlo per svolgere l'attività</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, penso assolutamente di sì, perché una programmazione didattica fatta in modo sistematico permette di sfruttare nel modo migliore tutte le opportunità che l'ambiente esterno offre [...] mi aiuta, perché sfrutto tutto quello che l'ambiente mi offre, quindi posso utilizzare tanto di più rispetto a quello che potrei trovare all'interno di un'aula, tutto quello che la natura mi offre può essere utilizzato appunto come materiale didattico, tra virgolette, per raggiungere gli obiettivi disciplinari che voglio raggiungere (I20)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Una tematica principale, sulla quale impostare il lavoro di un anno, di solito è connesso molto con l'ambiente naturale perché crea un engagement anche a livello narrativo (F1)</i></p>
<p>6.5. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per rendere tale approccio educativo sistematico ed efficace</p>	<p>Insegnante: <i>Se non la mettiamo dentro una programmazione rimane sporadica e perde di efficacia, quindi la maggiore efficacia è dovuta al fatto che diventa abitudinaria diventa costante e quindi siamo spronati sia noi che loro a lavorare in questo modo, diventava un lavoro più naturale, lo acquisisce proprio, quindi poi diventa anche più facile, non è che sembra sempre che devi muovere chissà cosa nel reperire il materiale, nel trovare la storia giusta, cioè diventa più fluido (I9)</i></p>
<p>6.6. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per fare in modo che il docente sia un mediatore e un facilitatore, mentre il protagonista è l'alunno</p>	<p>Insegnante: <i>Se tu vuoi essere un facilitatore e vuoi aiutarli a essere proattivi nella loro costruzione del sapere, ti devi limitare e non devi essere quello che dice: cos'è questa foglia? E ti dico per filo e per segno tutte le paginette del libro, perché così fai il vaso da riempire, invece tu devi attivarlo e devi far sì che lui pian piano si costruisca con le cose che vuole mettere dentro al proprio vaso (I17)</i></p>
<p>6.7. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE può avvenire intorno ad una macrotematica o una tematica chiave</p>	<p>Insegnante: <i>Scegliamo delle tematiche ad ampio raggio in modo tale che si possa spaziare anche con più discipline e poi eventuale anziché il metodo classico, cioè affrontare quella tematica come avremmo fatto prima di conoscere l'outdoor, proviamo a pensare a come poterla impostare non nel chiuso di un'aula, non seduti a un banco, guardando una LIM, ma usando il circle time, lasciando proprio spaziare i bambini in uno spazio che conoscono e da cui magari potrebbero attingere per poter apprendere, più facilmente, in modo anche più stimolante, quello che avremmo fatto in classe, perché comunque è stato spiegato che l'outdoor si può praticare, cioè si può iniziare in classe e poi portarlo all'esterno o esattamente il contrario, partire con un'attività che sia prettamente all'aperto e poi avere il suo seguito in classe o comunque fare un mix, 50 e 50, dipende da che cosa si vuole fare (I10)</i></p> <p>Facilitatore: <i>L'idea è quella di impostare il progetto durante tutto l'arco dell'anno, che preveda un coinvolgimento durante tutte le stagioni, un'idea di ciclicità aiuta [...] quindi è qualcosa che ti accompagna per tutto l'anno e soprattutto che può essere trasversale, è ottimo, quindi cercare un po' un tema chiave, sviluppare un tema chiave durante tutto l'anno e creare dei momenti in</i></p>

	<i>cui sia rilevante uscire o mantenere un approccio esplorativo nei confronti dello stesso tema, chiaro che la complessità e gli interlocutori esterni alla scuola aumentano all'aumentare dell'età dei bambini e della complessità dei progetti, però penso che queste siano delle linee molto semplici, quindi qualcosa che ti accompagna per tutto l'anno su un tema specifico e perché più riduci il tema più è creativa la connessione (F1)</i>
6.8. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per la gestione del gruppo classe durante l'attività	Insegnante: <i>Quindi è necessaria [...] perché tu conduca meglio il gruppo (I19)</i>
6.9. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per evitare distrazioni degli alunni e delle alunne durante l'attività	Insegnante: <i>Devo programmare un'attività e cercare di mantenerla o anche l'attenzione da parte loro perché comunque siamo fuori, quindi anche il grado di attenzione lì dovrei cercare di mantenerlo [...] proprio per evitare che il bambino si distraiga fuori (I26)</i>
6.10. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per sviluppare le competenze trasversali degli alunni e delle alunne	Insegnante: <i>Penso di sì, perché tutti i processi che ci stanno dietro, che noi andiamo ad attivare, che scopriamo di volta in volta, non è detto che li abbiamo già chiari, vanno a toccare delle competenze trasversali e quelle, dato che sono così importanti, dovremmo renderci conto di quando le vogliamo mettere in campo e su cosa puoi lavorare dopo per uscire al di là dell'episodio che dicevamo prima, cioè lì c'è una riflessione molto grossa da fare e, sì, per non accontentarsi della superficie, cioè probabilmente muovo qualcosa di un po' più profondo che non possiamo raccontare noi, non la possiamo insegnare, ma dobbiamo prevedere (I18)</i>
6.11. I partecipanti affermano che la programmazione didattica nell'OE è necessaria per trasmettere sicurezza agli alunni e alle alunne	Insegnante: <i>Quindi devi dare anche ai ragazzi stessi la sensazione di avere il polso della situazione credo, altrimenti io faccio un po' fatica, ecco, quindi è necessaria sia perché tu conduca meglio il gruppo e sia perché lo devi presentare a loro [...] per loro è importante, gli dà sicurezza ho visto, perché altrimenti cosa facciamo adesso?, cosa facciamo dopo? Invece se tu già rispondi alle loro domande, dopo vanno nello specifico, perché gli genera proprio ansia (I19)</i>

Tabella 65. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo della programmazione didattica nell'OE

Il ruolo attivo degli studenti e delle studentesse nell'Outdoor Education

La macrocategoria "Ruolo attivo dell'alunno" evidenzia l'importanza attribuita al protagonismo degli studenti nell'apprendimento e il loro ruolo attivo nello svolgimento di attività didattiche all'aperto. Per questo si è deciso di indagare tale caratteristica propria di tale approccio educativo ed è stata realizzata la macrocategoria "Ruolo attivo dell'alunno", in cui è presente l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito all'importanza del ruolo attivo dell'alunno e delle alunne nello svolgimento dell'OE. Questo approccio mira a promuovere l'autonomia, la responsabilità e l'engagement diretto degli studenti attraverso esperienze didattiche immersive all'aperto.

Il totale di segmenti codificati è di 42, mentre le microcategorie sono 9, descritte e raffigurate nel grafico e nelle tabelle seguenti.

In merito a tale caratteristica dell'OE, i docenti hanno dichiarato che il ruolo attivo dell'alunno nell'OE è possibile grazie: allo svolgimento di attività di osservazione diretta, esperienziali e laboratoriali, oltre che di quelle collaborative e cooperative; al fatto che l'alunno percepisca un

maggior senso di libertà, si senta meno giudicato e più sicuro di sé; abbia maggiore curiosità ed interesse; maggiore entusiasmo e motivazione; percepisce la didattica come ludica ed ha la possibilità di costruire le attività didattiche insieme al docente ed, infine, tale approccio implica il coinvolgimento di una pluralità di stili di apprendimento e competenze. Quest'ultimo aspetto è stato indicato anche dal facilitatore come capace di favorire il ruolo attivo dell'alunno, insieme allo svolgimento delle attività di osservazione diretta, esperienziali e laboratoriali e di quelle collaborative e cooperative.

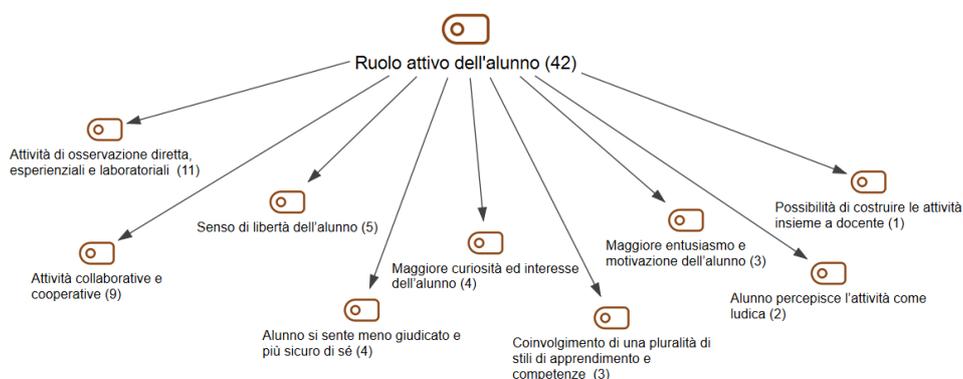


Figura 51. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al ruolo attivo dell'alunno nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
7.1. Attività di osservazione diretta, esperienziali e laboratoriali	11
7.2. Attività collaborative e cooperative	9
7.3. Senso di libertà dell'alunno	5
7.4. Alunno si sente meno giudicato e più sicuro di sé	4
7.5. Maggiore curiosità ed interesse dell'alunno	4
7.6. Coinvolgimento di una pluralità di stili di apprendimento e competenze	3
7.7. Maggiore entusiasmo e motivazione dell'alunno	3
7.8. Alunno percepisce l'attività come ludica	2
7.9. Possibilità di costruire le attività insieme a docente	1
Totale	42

Tabella 66. Microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo attivo dell'alunno nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
7.1. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto vengono svolte attività di osservazione diretta, esperienziali e laboratoriali	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, sicuramente sì, perché non ti puoi sottrarre dal vivere, dal fare, quindi inevitabilmente apprendi (I16)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Soprattutto torniamo al ciclo di Kolb [...] fare un'esperienza vuol dire compiere il ciclo in maniera intera, di conseguenza progettare, come abbiamo visto prima, le attività in un certo modo e quindi ogni bambino ha modo di entrare in tutti i cicli, uno gli appartiene di più, ma deve necessariamente partecipare</i></p>

	<i>con gli altri, però arriverà il momento in cui viene toccato il suo e avrà un ruolo sicuramente più attivo (F1)</i>
7.2. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto vengono svolte attività collaborative e cooperative	<p>Insegnante: <i>Proprio con l'approccio dell'apprendimento cooperativo [...] non c'è un bambino bravo e gli altri sono gregari, cioè ognuno ha un suo compito all'interno del gruppo [...] secondo me appunto l'educazione all'aperto è molto portata a questo tipo di apprendimento, ognuno ha il suo ruolo e quindi acquisisce delle competenze, si assume anche delle piccole responsabilità all'interno del gruppo e quindi c'è crescita, il bambino cresce, matura, si rende più consapevole (I5)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Privilegiando, come dicevamo prima, proprio delle metodologie attive e cooperative, sì, tendenzialmente tende a emergere di più la partecipazione attiva (F1)</i></p>
7.3. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto si sente più libero	Insegnante: <i>Sì, penso di sì, penso di sì perché, come dicevo prima, intanto il bambino si sente meno al centro di un'attenzione che è quella giudicante, perché [...] anche se sa che quella è scuola, che quella è un'attività scolastica, lo vive sempre in una maniera più libera, una maniera più libera da tanti fattori che magari in classe gli mettono ansia, perché spesso lavora in gruppo, perché è più libero di muoversi [...] quindi forse appunto la libertà del loro corpo li aiuta ad avere una percezione diversa di se stessi e li aiuta anche ad avere una mente più accogliente verso quello che tu proponi. Ma questa cosa che, ripeto, mi sembrava veramente solamente tanta teoria all'inizio, la sto sperimentando nella pratica, anche i bambini più fragili, più insicuri, nelle situazioni di scuola all'aperto [...] sono più tranquilli nell'espone quello che sanno, nel mettere in campo le loro competenze, perché poi ognuno di loro ne ha, ne ha tante, e lo fanno nella maniera in cui riescono, cioè possono utilizzare tutti gli strumenti che vogliono, se stessi, il loro corpo, la loro voce (I3)</i>
7.4. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto si sente meno giudicato e più sicuro di sé	Insegnante: <i>Sì, può stimolare perché appunto la natura non è un giudice negativo, che esprime giudizi o pregiudizi, quindi loro non si sentono minacciati [...] riescono a lavorare non essendo in competizione stretta e non con questa ansia da prestazione, del voto (I17)</i>
7.5. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto è maggiormente incurioso ed interessato durante l'attività didattica all'aperto	Insegnante: <i>Sì, secondo me sì, perché è una conoscenza proprio legata alla pratica e alla realtà, quindi è una conoscenza assolutamente dove il bambino riesce o un ragazzo riesce ad avere un ruolo molto più attivo [...] perché è più curioso e poi perché ti trovi lì in situazione, qualcosa fai, invece in classe devi essere chiamato, invece lì è anche il compagno che ti chiama, è anche la tua curiosità che ti chiama di più (I6)</i>
7.6. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto viene coinvolta una pluralità di stili di apprendimento e di competenze	<p>Insegnante: <i>Sì, come ho detto prima, tutti bene o male sono attivi, devono essere attivi, sono chiamati in prima persona a mettersi in gioco [...] quindi escono le unicità dei bambini del gruppo classe e si vedono anche, non solo le unicità emotive e psicologiche, ma anche le unicità a livello motorio, di competenze, che in classe non si esprimono totalmente (I14)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Soprattutto torniamo al ciclo di Kolb, noi abbiamo stili di apprendimento diversi e delle aree di comfort diverse [...] diamo la possibilità di uscire e di coinvolgere anche aree che magari sono per noi più importanti e privilegiate per apprendere, di conseguenza più è sfaccettata la possibilità di toccare stili di apprendimento diverso [...] più abbiamo modo di attivare e di coinvolgere tutti i bambini (F1)</i></p>

<p>7.7. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto ha maggior entusiasmo e motivazione durante l'attività didattica all'aperto</p>	<p>Insegnante: Sì, perché sicuramente lo porta alla scoperta del nuovo ed uscire da quell'ambiente proprio chiuso, sì, la scoperta del nuovo porta [...] ad essere più entusiasta di quello che si fa, proprio nel dirmi: maestra, andiamo fuori a fare questo (I26)</p>
<p>7.8. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto percepisce l'attività didattica come ludica</p>	<p>Insegnante: Primo già il fatto di andar fuori per loro è una cosa bella, perché non si prende il quaderno, non si prende il libro [...] la lezione è comunque una lezione più leggera, quella che si fa fuori, ha comunque una ricaduta, perché loro non giocano, comunque fanno, scrivo, disegnano, ascoltano, quindi forse le attività di scuola all'aperto a loro piacciono per questo motivo qua, perché loro la vedo sotto forma di gioco, che poi alla fine non è, perché è un'attività come le altre (I12)</p>
<p>7.9. I partecipanti affermano che nell'OE l'alunno assume un ruolo attivo in quanto ha la possibilità di costruire le attività didattiche da svolgere insieme al docente</p>	<p>Insegnante: Sì, come dicevo prima, assolutamente sì, perché il bambino in outdoor è parte attiva del processo di apprendimento, non lo subisce come può accadere magari in classe [...] nel senso che il bambino accoglie quello che viene proposto e soprattutto il come viene proposto, fuori, tante volte, questo viene costruito insieme, c'è uno scambio con l'insegnante che è continuo, perché magari oggi insieme vediamo quali sono le difficoltà nell'aver fatto determinate attività [...] quindi è sempre una cosa che cresce, che cambia, e quindi sì (I7)</p>

Tabella 67. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo attivo dell'alunno nell'OE

Coinvolgimento dello studente e della studentessa nella programmazione delle attività di didattica all'aperto

Oltre al ruolo attivo dell'alunno nell'OE, si è indagato anche il suo coinvolgimento nella programmazione delle attività didattiche all'aperto. A tal proposito, la macrocategoria "Coinvolgimento dell'alunno nella programmazione" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito all'importanza e alle modalità con cui l'alunno viene coinvolto nella programmazione delle attività di didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 47 segmenti codificati, suddivisi in 7 microcategorie descritte e analizzate attraverso il grafico e le tabelle seguenti. Ricollegandosi a quanto emerso nella macrocategoria precedente, alla letteratura di riferimento e alle parole dei docenti e del facilitatore, emerge come la programmazione didattica abbia un ruolo fondamentale nell'OE, permettendo agli studenti e alle studentesse di costruire e poi realizzare le attività didattiche da svolgere insieme all'insegnante. Infatti, i docenti affermano che è possibile concordare le attività che si andranno a svolgere insieme alla classe, in modo che ci sia anche una consapevolezza da parte degli alunni su ciò che viene da loro svolto. In seguito, durante l'attività didattica all'aperto emergono spunti, interessi e idee dagli alunni e vengono svolte attività laboratoriali ed esperienziali, che stimolano gli alunni ad esprimere le proprie opinioni ed attivano le loro conoscenze pregresse; vi è anche un maggior senso di libertà degli studenti nell'esprimere idee e interessi. L'OE, infine, si configura come un approccio flessibile, in cui le attività successive possono essere modificate in base a feedback e interessi ricevuti dagli studenti. In conclusione, parte dei docenti afferma che preferisce, in alcune occasioni, lasciare l'effetto sorpresa agli alunni e alle alunne oppure programmare con le colleghe. Il facilitatore, a tal proposito, concorda con i docenti sul fatto che gli alunni sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto vengono proposte attività laboratoriali ed esperienziali, che li stimolano ad esprimere le proprie opinioni ed attivano le loro conoscenze pregresse.

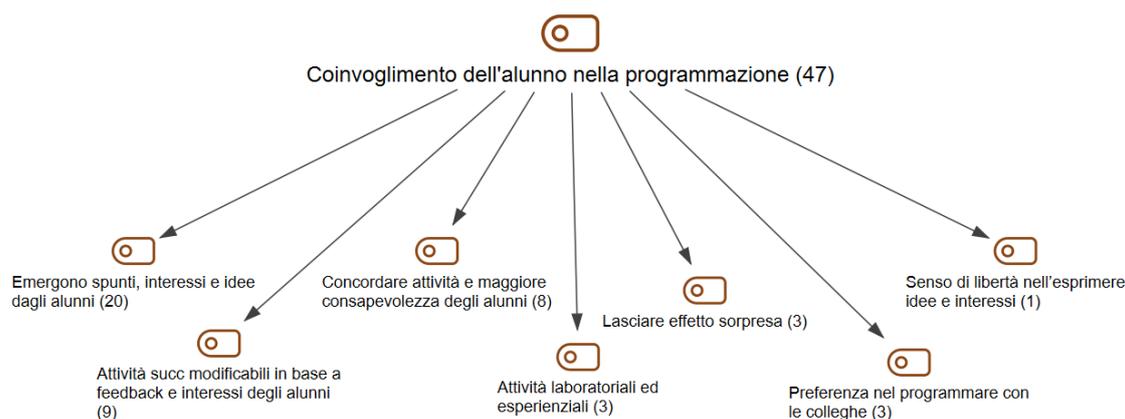


Figura 52. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento dell'alunno nella programmazione delle attività didattiche OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
8.1. Emergono spunti, interessi e idee dagli alunni	20
8.2. Attività successive modificabili in base a feedback e interessi degli alunni	9
8.3. Concordare attività e maggiore consapevolezza degli alunni	8
8.4. Lasciare effetto sorpresa	3
8.5. Attività laboratoriali ed esperienziali	3
8.6. Senso di libertà nell'esprimere idee e interessi	3
8.7. Preferenza nel programmare con le colleghe	1
Totale	47

Tabella 68. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento dell'alunno nella programmazione delle attività didattiche OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>8.1. I partecipanti affermano che gli alunni e le alunne sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto emergono spunti, interessi e idee da loro, essendo maggiormente stimolati durante l'attività didattica</p>	<p>Insegnante: Sì, sì, sì nel senso che si possono dare stimoli e poi seguire anche le loro domande e perché, secondo me, ripeto, si segue una porta già aperta, nel senso che nel momento in cui lì c'è un interesse è chiaro che sarà sempre più co-partecipato il percorso e loro collaboreranno di più nella costruzione delle loro coscienze [...] favorisce [...] comunque è una cosa che viene da loro, sono curiosità, stimoli e desideri di conoscenza che vengono da loro e non qualcosa che caliamo noi dall'alto (I1)</p>
<p>8.2. I partecipanti affermano che gli alunni sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto le attività all'aperto successive possono essere modificate in base ai loro feedback e interessi,</p>	<p>Insegnante: Sì, è molto importante, ci permette di avere quella giusta flessibilità per portare gli alunni, non dove vogliamo noi perché dobbiamo andare dove vogliamo noi, ma a costruire una competenza reale. Sì, a me è capitato spesso di variare in base a quelli che erano stati poi i loro feedback dopo le prime attività (I4)</p>

mostrando la flessibilità di tale approccio	
<p>8.3. I partecipanti affermano che gli alunni sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto permette loro di concordare la preparazione e la gestione dell'attività didattica da svolgere con i docenti, rendendoli consapevoli di ciò che si svolge</p>	<p>Insegnante: Sì, il fatto di rendere i bambini consapevoli di cosa si farà, di cosa si andrà a fare, di quello che dovranno fare, per me è fondamentale, cioè è giusto che non cada dal cielo la proposta, che siano già pronti a sapere che cosa li aspetterà, quindi non andiamo alla cieca, in modo tale che loro già attivino i sensori per renderla produttiva [...] l'uscita. Poi non solo in preparazione, ma anche in itinere, sentire, tastare, tramite domande anche loro o sensazioni, ecco, chiedere, come sta andando?, ti piace?, e avere un feedback immediato, e poi anche nel rientro dargli la possibilità di focalizzare bene, con calma, l'esperienza fatta, farne tesoro, per dire va bene, ci è piaciuta. Non solo è stato bello, è stato brutto, ma incominciare a dire, va bene, che difficoltà hai trovato?, cosa invece ti è venuto più facile? (I14)</p>
<p>8.4. I partecipanti affermano che gli alunni e alunne non sempre debbano essere coinvolti nella fase di programmazione dell'OE al fine di lasciare loro un effetto sorpresa</p>	<p>Insegnante: Certo, sicuramente per quanto riguarda un certo tipo di attività si ovviamente, ma non sempre. Ci sono delle attività a volte che magari non le condividi prima con loro, perché sono delle attività talmente belle che ti piace l'effetto sorpresa, che comunque per loro è sempre bella la sorpresa, e delle cose che invece loro fanno già quali saranno, perché se ne parla prima in classe, queste di solito sono quelle che riguardano proprio la realizzazione di un manufatto, di qualcosa proprio di pratico (I3)</p>
<p>8.5. I partecipanti affermano che gli alunni e alunne sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto vengono proposte attività laboratoriali ed esperienziali, che li stimolano ad esprimere le proprie opinioni ed attivano le loro conoscenze pregresse</p>	<p>Insegnante: Assolutamente, questo è stimolato in genere quando si usano attività laboratoriali, perché i bambini si sentono più chiamati a pensare, a ideare, a suggerire quando fanno materialmente piuttosto che quando si studia in teoria, perché là dove andiamo in teoria a parlare di qualcosa, loro dicono vabbè devo ascoltare, lei mi insegna, io imparo, questo ciclo che poi non è così in realtà però insomma loro sono portati ad essere più passivi quando c'è la lezione classica, tradizionale, frontale, mentre quando c'è qualcosa di più laboratoriale o quando c'è una lezione che fa uso di mezzi digitali, insomma quando sono chiamati a fare, in genere si sentono anche più sicuri nel proporre (I22)</p> <p>Facilitatore: Sì, penso che questa sia a prescindere una buona cosa nella didattica punto, nel senso che anche nel metodo danese non esisteva una lezione che non iniziasse con una pre-attivazione delle competenze e da un'indagine che derivava da un'esperienza dei ragazzi e le conoscenze al riguardo, quindi anche la direzione che poteva prendere un argomento non era deciso dall'insegnante, era concordato con la classe [...] less is more vuol dire che la scuola può fare fino ad un certo punto, il resto è quello che metti in pratica fuori dalla scuola (F1)</p>
<p>8.6. I partecipanti affermano che gli alunni e le alunne sono coinvolti nella fase di programmazione dell'OE in quanto si sentono liberi di esprimere le proprie idee e i propri interessi</p>	<p>Insegnante: Sì, assolutamente sì, molto importante perché comunque è sempre importante tener conto delle idee degli alunni, anche perché si deve catturare il loro interesse e quindi a maggior ragione in un ambiente in cui loro possono esprimersi liberamente è ancora più importante tener conto delle loro idee e di quello che a loro interessa di più, per catturare ancora di più la loro attenzione e il loro interesse verso quello che si programma [...] i bambini nell'ambiente esterno si sentono più liberi di poter esprimere le loro idee, le loro opinioni, quindi sicuramente all'interno magari di una classe, ciò che hanno da dire non lo direbbero perché magari si sentirebbero giudicati. Invece nell'ambiente esterno si sentono molto più liberi, quindi probabilmente verrebbero fuori più facilmente le loro idee (I20)</p>
<p>8.7. I partecipanti affermano che prediligono programmare le</p>	<p>Insegnante: Allora, probabilmente sarebbe utile e interessante però, le dico la verità, io in questo momento in cui non mi sento padrona della materia e ferrata [...] preferirei [...] fare una programmazione fra insegnanti e poi</p>

attività didattiche all'aperto con le colleghe	<i>sicuramente comunicare ai ragazzi cosa faremo, però attualmente non mi sento, perché sono consapevole che non sarei in grado di gestire i loro interventi nel progettare l'attività quindi la programmazione, la progettazione delle attività in questa situazione preferirei venisse fatta esclusivamente dalle insegnanti, poi una volta che diventerò più padrona della materia che avrò più chiare le modalità, gli scopi anche che ci andiamo a prefiggere, allora forse negli anni a venire potrei tentare di coinvolgere i ragazzi proprio nella programmazione (I22)</i>
--	---

Tabella 69. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento dell'alunno nella programmazione delle attività didattiche OE

L'Educazione all'aperto e le relazioni tra docente e studenti

Un altro aspetto considerato è il ruolo dell'OE nel favorire le relazioni interpersonali, pertanto è stata realizzata una dimensione "OE e relazioni interpersonali" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e alunni) in merito alle modalità attraverso le quali l'OE favorisca le relazioni interpersonali sia tra pari che tra alunni e docenti. A tal fine, questa macrocategoria è stata suddivisa nelle due relative macrocategorie: "Relazioni tra docenti e alunni" con un totale di 568 segmenti codificati e "Relazioni tra pari" con un totale di 561 segmenti codificati.

In merito alle relazioni interpersonali tra docenti e studenti, sono emerse un totale di 27 microcategorie, descritte e definite nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

A tal riguardo i partecipanti ritengono che l'OE favorisca tali relazioni in quanto: il docente ha la possibilità di essere maggiormente coinvolto dagli alunni, che richiamano la sua attenzione, e, allo stesso tempo, ha l'occasione di stimolare la curiosità e l'interesse degli alunni, creando un apprendimento coinvolgente. Inoltre, l'insegnante è maggiormente rilassata; percepisce un maggior senso di libertà; è più propensa all'ascolto e tollerante; è un punto di riferimento ed un esempio per gli alunni; ha maggiori possibilità di osservare e di conoscere gli studenti; non viene percepita come giudicante ed ha maggiori preoccupazioni e responsabilità all'aperto. Inoltre, emerge come le relazioni interpersonali tra docenti e studenti vengano favorite nell'OE dal fatto che gli alunni: percepiscono le attività come piacevoli e divertenti, modificando la visione che hanno del docente; hanno un maggiore senso di libertà e maggiori possibilità di raccontare di se stessi; sono maggiormente rilassati; si annoiano meno; prestano maggiore attenzione e ascolto al docente ed hanno maggiori possibilità di svagarsi. Secondo i partecipanti, altri elementi che favoriscono le relazioni interpersonali sono: il contatto con un ambiente naturale, in cui vi è maggior aria fresca e luce solare; la maggiore vicinanza fisica e la possibilità di lavorare insieme tra docente e alunni; un maggiore dialogo tra insegnante e studenti; un ambiente con minor confusione e rimbombo; un ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio. Si viene, quindi, a creare secondo gli intervistati un rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni, oltre che di maggiore fiducia e condivisione dei sentimenti ed emozioni. Secondo alcuni, infine, la relazione tra alunni e docente sarebbe la stessa che è presente in aula o dipenderebbe dall'insegnante e da come vive l'aperto, mentre altri ancora ritengono di non saper rispondere in merito a questo aspetto dell'OE o che non vengano favorite le relazioni interpersonali per via del rumore, della mancanza di concentrazione, della difficoltà nella gestione della classe all'aperto o dell'assenza di strumenti come la lavagna.

Analizzando nel dettaglio le risposte e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), si evince come, secondo il facilitatore, l'OE possa creare un "rapporto di maggior vicinanza,

spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni”; gli studenti possono percepire un “maggiore senso di libertà ed hanno la possibilità di raccontare di se stessi”; il docente “ha maggiori possibilità di osservare gli alunni” ed è “più rilassata”. I docenti, invece, mettono in evidenza come le relazioni interpersonali con gli alunni vengano favorite dall’OE grazie a: un “ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio” (12); la realizzazione di un “rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni” (11); un “maggiore dialogo tra alunni e docenti” (4); la creazione di un “rapporto di maggiore fiducia e condivisione di sentimenti ed emozioni” (3); un “ambiente con minor confusione e rimbombo” (1) e il fatto che le “attività vengono percepite come piacevoli e divertenti, cambiando la visione del docente” (1). I docenti, ritengono che gli alunni percepiscano “maggiore senso di libertà ed hanno la possibilità di raccontare di se stessi” (7); “sono maggiormente rilassati” (2) e prestano “maggiore attenzione e ascolto al docente” (1), mentre gli insegnanti hanno la possibilità di una “maggiore vicinanza fisica e di lavorare insieme agli alunni” (9); si sentono “maggiormente coinvolti dagli studenti” (8); all’esterno sono un “punto di riferimento” per gli studenti (5); hanno “maggiori possibilità di conoscere gli alunni” (4); di “osservarli” (4); di “stimolare la curiosità ed interesse degli alunni e creare un apprendimento coinvolgente” (4); non vengono “percepiti come giudicanti” (4); sono “più propensi all’ascolto e tolleranti” (4); sono “maggiormente rilassate” (4); “si sentono più libere” (3) ed “hanno maggiori preoccupazioni e responsabilità” (1). Sulla base delle risposte dei genitori emergono le seguenti categorie: creazione di un “rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni” (25); “ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio” (15); “maggiore dialogo tra alunni e docenti” (8); “attività percepite come piacevoli e divertenti, che cambiano la visione del docente” (7); “rapporto di maggiore fiducia e condivisione sentimenti e emozioni” (6); “ambiente con minor confusione e rimbombo” (4). Alcuni genitori, inoltre, ritengono che questo aspetto è dovuto al fatto che gli alunni: hanno un “maggiore senso di libertà degli alunni e possibilità di raccontare di se stessi” (11); “sono più rilassati” (4); prestano “maggiore attenzione e ascolto al docente” (3) ed hanno la “possibilità degli alunni di svagarsi” (1). Secondo i genitori, inoltre, i docenti hanno la possibilità di una “maggiore vicinanza fisica e di lavorare insieme agli alunni” (19) e “di conoscere gli studenti” (5); sono “più propensi all’ascolto e tolleranti” (5); possono “stimolare la curiosità ed l’interesse degli alunni e creare un apprendimento coinvolgente” (3); hanno “maggiori possibilità di osservare gli studenti” (3); hanno “maggiori preoccupazioni e responsabilità” (2); rimangono un “punto di riferimento ed un esempio” all’aperto (2); hanno un “maggiore senso di libertà” (2); si “sentono più rilassate” (2); sono “maggiormente coinvolti dagli alunni, che richiamano la loro attenzione” (6) e “non vengono percepite come giudicanti” (1). Alcuni genitori affermano che la “relazione tra docente e studenti all’aperto è la medesima di quella presente in aula” (14) o che tale aspetto “dipenda dal docente e da come vive l’aperto” (8) o ancora che “non vengono favorite le relazioni interpersonali tra insegnante e alunni dall’OE” (1). In particolare, i genitori con background migratorio affermano che la “relazione tra docente e studenti all’aperto è la medesima che è presente in aula” (6 su 22 genitori con background migratorio totali) e i docenti hanno la possibilità di una “maggiore vicinanza fisica e la possibilità di lavorare insieme agli alunni” (5 su 22 genitori con background migratorio totali), mentre solo uno dichiara che “non vengano favorite le relazioni interpersonali tra insegnante e alunni dall’OE” a causa del rumore e della minor possibilità di concentrazione (1 su 22 genitore con background migratorio totali).

Infine, le risposte degli alunni in merito a tale caratteristica dell’OE si distribuiscono nel seguente modo: il “docente è maggiormente coinvolto dagli alunni, che richiamano la sua attenzione” (45); il “docente stimola la curiosità ed l’interesse degli alunni e crea un apprendimento coinvolgente (44);

le “attività sono percepite come piacevoli e divertenti” (38); un “ambiente con minor confusione e rimbombo” (35); un “contatto con l’ambiente naturale, in cui c’è maggior aria fresca e luce solare” (28); “maggiore vicinanza fisica del docente e possibilità di lavorare insieme agli alunni” (13); gli “alunni sono maggiormente rilassati” (13) e prestano “maggiore attenzione e ascolto al docente” (12); “l’insegnante è maggiormente rilassata” (8); gli “studenti si annoiano meno” (6); “il docente è un “punto di riferimento e esempio” all’aperto (5); un “ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio” (5); “il docente è più propenso all’ascolto e tollerante” (3); un “rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni” (3); un “maggiore dialogo tra alunni e docenti” (3); gli studenti hanno la “possibilità di svagarsi” (3) ed hanno un “maggiore senso di libertà e la possibilità di raccontare di se stessi” (3) ed il “docente ha maggiori possibilità di osservare gli alunni” (1). Infine, secondo alcuni studenti la “relazione con il docente è la medesima che si ha in aula” (19) o “non vengano favorite le relazioni interpersonali tra insegnante e alunni dall’OE” (5) o ancora dichiarano di “non saper cosa rispondere” in merito a questo aspetto (5). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio afferma che la “docente è maggiormente coinvolto dagli alunni, che richiamano la sua attenzione” (24 su 78 alunni con background migratorio totali).

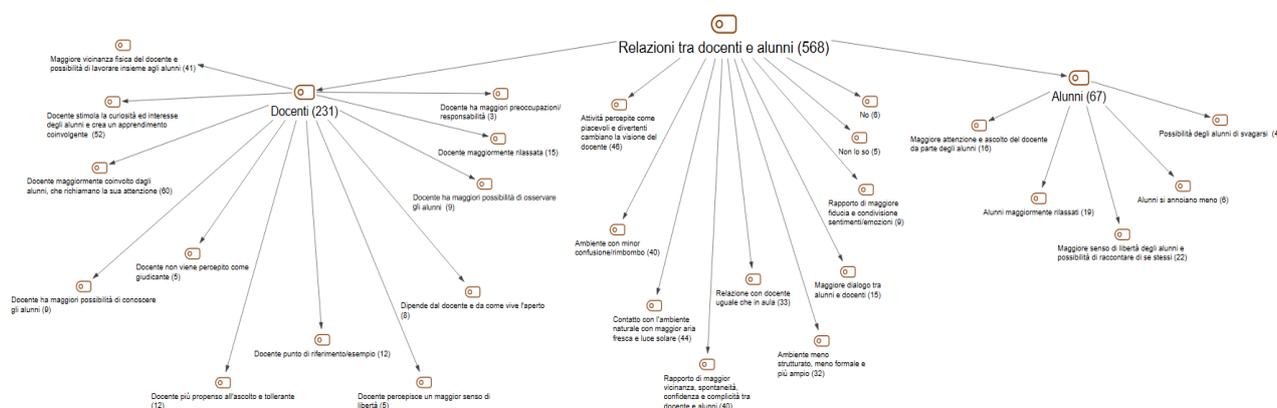


Figura 53. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni tra docenti e alunni nell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
9.1.1. Docente è maggiormente coinvolto dagli alunni, che richiamano la sua attenzione	60
9.1.2. Docente stimola la curiosità e l’interesse degli alunni e crea un apprendimento coinvolgente	52
9.1.3. Attività percepite come piacevoli e divertenti cambiano la visione del docente	46
9.1.4. Contatto con l’ambiente naturale con maggior aria fresca e luce solare	44
9.1.5. Maggiore vicinanza fisica del docente e possibilità di lavorare insieme agli alunni	41
9.1.6. Ambiente con minor confusione/rimbombo	40
9.1.7. Rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e alunni	40
9.1.8. Relazione con docente uguale che in aula	33
9.1.9. Ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio	32
9.1.10. Maggiore senso di libertà degli alunni e possibilità di raccontare di se stessi	22
9.1.11. Alunni maggiormente rilassati	19
9.1.12. Maggiore attenzione e ascolto del docente da parte degli alunni	16

9.1.13. Docente maggiormente rilassata	15
9.1.14. Maggiore dialogo tra alunni e docenti	15
9.1.15. Docente punto di riferimento/esempio	12
9.1.16. Docente più propenso all'ascolto e tollerante	12
9.1.17. Docente ha maggiori possibilità di osservare gli alunni	9
9.1.18. Rapporto di maggiore fiducia e condivisione sentimenti/emozioni	9
9.1.19. Docente ha maggiori possibilità di conoscere gli alunni	9
9.1.20. Dipende dal docente e da come vive l'aperto	8
9.1.21. No	6
9.1.22. Alunni si annoiano meno	6
9.1.23. Docente percepisce un maggior senso di libertà	5
9.1.24. Docente non viene percepito come giudicante	5
9.1.25. Non lo so	5
9.1.26. Possibilità degli alunni di svagarsi	4
9.1.27. Docente ha maggiori preoccupazioni/responsabilità	3
Totale	568

Tabella 70. Microcategorie e relative frequenze alle relazioni tra docenti e alunni nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
9.1.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante viene maggiormente coinvolto dagli alunni, i quali richiamano la sua attenzione per mostrare o chiedere spiegazioni o aiuto	<p>Insegnante: <i>Ti prendono come punto di riferimento, ti coinvolgono praticamente nel cercare la risposta, nel farti vedere quello che loro hanno trovato, ti chiamano in continuazione, ti fanno domande e, a volte [...] sono convinti che tu abbia le risposte a tutto praticamente, ma le risposte tu non le dai perché sai che è importante arrivarci insieme (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, penso che questo sia un punto favorevole al legame con l'insegnante, proprio perché magari fuori anche l'insegnante non viene vista soltanto con il ruolo che ha e quindi la vedono sotto un altro punto di vista, quindi magari è più interessante a volte, allora può creare un legame particolare [...] può stimolare un po' più la curiosità dei bambini (G70)</i></p> <p>Allievo: <i>Credo di sì, perché ti può aiutare a conoscere meglio delle cose, infatti prima l'erba velenosa non sapevo che forma aveva, ma tipo un giorno l'avevo vista allora ho chiesto alla maestra cos'era e ha detto che era una specie di erba (B28)</i></p>
9.1.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante stimola la curiosità e l'interesse degli alunni, creando un apprendimento maggiormente coinvolgente grazie all'osservazione dell'ambiente esterno	<p>Insegnante: <i>Ti percepiscono anche come la persona che stimola la curiosità e che rispetta praticamente le loro curiosità e il loro farsi domande (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente hanno più stimoli anche le maestre e più coinvolgimento coi bambini, sicuro, perché credo che all'esterno ci sono più cose da poter prendere in considerazione e da poter utilizzare, questo cambierebbe anche la relazione in senso positivo rispetto all'aula, il mio pensiero (G62)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, la natura dà anche una mano alle maestre per spiegarci (B15)</i></p>
9.1.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e	<p>Genitore: <i>Secondo me, perché comunque a un bambino piace molto stare fuori, fare molte attività di questo genere fa sì che le maestre vengano ancora più adorate dai bambini, perché non tutte lo fanno e io le dico sinceramente vedo la</i></p>

<p>docenti in quanto le attività didattiche proposte vengono percepite come piacevoli e divertenti dagli alunni, il che può portare anche ad una visione dell'insegnante</p>	<p><i>differenza con mia figlia e lui, che mia figlia lo fa molto meno, e questo entusiasmo di andare a scuola e dire: faccio queste cose bellissime, questa cosa li aiuta molto (G59)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché secondo me quando ci fanno giocare e anche studiare capisco meglio il concetto (B49)</i></p>
<p>9.1.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti grazie al contatto con l'ambiente naturale, in cui c'è maggior aria fresca e luce solare</p>	<p>Allievo: <i>Fuori l'aria è più fresca e più pulita quindi ti fa ragionare meglio e c'è la luce naturale (B90)</i></p>
<p>9.1.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto vi è maggiore vicinanza fisica tra di loro e il docente ha la possibilità di lavorare insieme agli alunni e alle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Lo stimolo è totalmente diverso, nel senso che forse vedono la figura dell'insegnante che non è tra le quattro mura e quindi gestisce totalmente diverse attività, cioè sono anch'io che mi metto in gioco in quel modo. L'altra volta gli ho fatto fare un gioco sempre sui numeri, sono stata io la prima a buttarmi sull'erba o a fare determinate attività con loro, almeno per come la gestisco io in quel caso la mia attività (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Un conto è vedere quell'insegnante proprio nella praticità, fuori, quindi lavorare con loro e vederla sotto un altro tipo di aspetto, questo è importante per loro, per capire comunque che, oltre che essere un'insegnante, è anche una persona che può stare vicino ai ragazzini in un certo modo e non pensare che la figura di questa insegnante sia una figura brutta, perché poi di conseguenza i bambini c'hanno sempre una buona opinione dell'insegnante, cioè vedere un'insegnante che lavora con loro fuori, io da bambina, per esempio, la vedrei diversamente, la vedrei migliore, conoscere l'insegnante sotto un altro aspetto (G18)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché è bello lavorare con le maestre, anche fuori (B39)</i></p>
<p>9.1.6. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto vi è la possibilità di svolgere l'attività didattica in un ambiente con minor confusione e rimbombo</p>	<p>Insegnante: <i>Anche semplicemente il livello di rumore che si può tollerare, io a volte ho l'impressione che non urlino nemmeno e mi chiedo come mai urlino quando siamo dentro, c'è questo bisogno di essere insieme in uno spazio più grande, aiuta a star bene (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente c'è più dialogo fuori, perché non c'è quella cosa di dover stare zitti perché magari rimbomba o perché si dà fastidio, sempre nei limiti però sicuramente ci si scambia opinioni in maniera più semplice quindi anche con l'insegnante (G36)</i></p> <p>Allievo: <i>Fuori [...] non c'è il rimbombo (B216)</i></p>
<p>9.1.7. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto si viene a creare un rapporto tra loro di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità (grazie all'ambiente meno strutturato, alle regole differenti della didattica</p>	<p>Insegnante: <i>Perché si crea un clima di maggior confidenza, come dire, lavoriamo fianco a fianco, è ovvio che c'è l'insegnante che dice: guarda qua, adesso prendi in mano la paletta, adesso fai così, se l'insegnante lavora, si mette alla pari insieme a loro, già la didattica senza parole cambia, la percezione di come sia importante per tutti il lavorare fianco a fianco per costruire sia io insegnante che i bambini più piccoli questo amore per la natura, non ha livelli, non sono dall'alto al basso che ti guardo o voi dal basso all'alto, siamo alla pari in questo rapporto con la natura (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, anche quello, perché magari vista al di fuori della cattedra, vista a spasso con loro, vista nell'ambito parco, dove loro magari giocano il pomeriggio</i></p>

<p>all'aperto rispetto all'aula e alla possibilità di lavorare insieme)</p>	<p><i>la vedono una figura un po' più familiare, un po' più vicina, si leva quel distacco banco-cattedra (G23)</i></p> <p>Allievo: Sì, perché forse anche nella nostra classe non sanno tutto e noi le aiutiamo [...] noi delle volte aiutiamo la maestra perché lei non sa i nomi dei fiori e noi la aiutiamo (B40)</p> <p>Facilitatore: Allora anche qua entriamo di un argomento molto vasto, già l'ho toccato quindi riassumo con il dire sì, ma sì perché sono relazioni che si sviluppano sul principio di naturalezza, che si esprime da uno stare fisicamente in maniera più naturale, esprimere i propri bisogni in maniera naturale (F1)</p>
<p>9.1.8. I partecipanti affermano che le relazioni interpersonali tra studenti e docenti negli spazi esterni e in aula sono le medesime</p>	<p>Genitore: Penso di no, ma penso che la relazione tra i bambini e la maestra sia uguale sia dentro che fuori [...] questo non cambia (G38)</p> <p>Allievo: Sì, perché fuori impariamo le cose che ci sono fuori e dentro impariamo le cose che ci sono dentro, è uguale (B157)</p>
<p>9.1.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti grazie alla presenza di un ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio</p>	<p>Insegnante: Perché, dicevo che l'ambiente è meno strutturato, quindi meno formale, per cui posso anche stare seduto all'aperto con le gambe incrociate, mentre in classe sto seduto composto, anche perché se devo scrivere correttamente [...] sicuramente perché è un ambiente meno strutturato dell'ambiente classe, aula, insomma come disposizione anche (I5)</p> <p>Genitore: Sì, io penso anche la relazione con le insegnanti perché magari fuori viene vista in modo meno formale, mi viene in mente, quindi c'è, non timore perché timore non c'è, però diciamo c'è una capacità maggiore di porsi penso, stare fuori comunque porta sempre e solo benefici, perché penso che comunque è un contesto meno formale [...] il fatto di uscire, quindi se stai in classe magari non puoi parlare perché c'è l'insegnante che sta spiegando, però fuori è diverso quindi sicuramente si può creare anche un maggiore rapporto con gli insegnanti, penso così (G15)</p> <p>Allievo: Fuori forse meglio, perché mi posso sedere dove voglio e posso capire meglio, capisco di più fuori (B220)</p>
<p>9.1.10. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto gli alunni percepiscono un maggior senso di libertà ed hanno la possibilità di raccontare di se stessi</p>	<p>Insegnante: Il fatto proprio dell'ambiente fuori che ti aiuta in un altro modo rispetto al dentro, è l'ambiente che cambia, per me è l'ambiente [...] perché c'è una prossemica diversa, mentre in classe tu sei in questo spazio piccolo, fuori tu puoi andare dove vuoi, il fatto di muoverti ti stimola in un altro modo [...] Secondo me all'esterno sono più liberi (I6)</p> <p>Genitore: Secondo me tutto quello che può distaccarsi dalla piramide gerarchica del maestro sopra e i bambini sotto, il momento di disciplina in cui il maestro insegna e i bambini devono stare in silenzio a fare l'esercizio e ascoltare, tutto quello che si distacca da questo può aiutare i bambini a [...] aprirsi in maniera più libera, senza timore, senza stress (G54)</p> <p>Allievo: Sì, perché c'è più [...] senso di libertà (B160)</p> <p>Facilitatore: Sì, migliora anche il rapporto studente e adulto proprio perché è più libero il bambino di avvicinarsi quando c'è bisogno e chi non ha bisogno non si avvicina o è più libero (F1)</p>
<p>9.1.11. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra</p>	<p>Insegnante: Secondo me i bambini apprendono che il clima è più disteso, è più sereno e quindi anche loro, magari facendo i circle time, si esprimono, fanno emergere più cose, questo facilita lo stare all'aperto, perché è tutto più disteso e</p>

<p>studenti e docenti in quanto gli alunni e le alunne sono maggiormente rilassati</p>	<p><i>quindi è meno rigido, cioè fanno domande, fanno ipotesi, osservano, registrano e quindi non si aspettano che l'insegnante voglia quella risposta, perché la risposta magari non arriva subito, la risposta esatta singola non c'è e quindi loro sono più tranquilli anche (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Il fatto che venga vissuta in modo un po' più leggero, quindi se è vissuto in un modo un po' più leggero dal bambino, di conseguenza, anche se c'è sempre ovviamente la serietà e l'impegno di dover, a livello didattico, non far perdere niente, però l'ambiente esterno aiuta a viverla in modo un po' diverso, un po' più leggero [...] un ambito proprio più rilassato, quindi penso che potrebbe anche crearsi un rapporto diverso (G64)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché riesci a stare anche più tranquilla [...] perché sono più rilassata con la natura (B108)</i></p>
<p>9.1.12. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto gli alunni prestano maggiore attenzione e ascolto all'insegnante</p>	<p>Insegnante: <i>Allora fuori sì, la differenza è che devi richiamarli meno, devi richiamare la loro attenzione quando devi riportarli al cerchio, quando devi dargli delle istruzioni per andare avanti nel compito da svolgere, però sicuramente li devi richiamare meno (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Più stimolata [...] nell'attenzione, secondo me, nei confronti delle maestre (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>C'è più silenzio, siamo più attenti, perché ci interessa di più e allora riusciamo ad andare avanti senza interromperci ogni due volte (B237)</i></p>
<p>9.1.13. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante è maggiormente rilassata</p>	<p>Insegnante: <i>Io ho sempre avuto relazioni positive anche in classe, non ho mai avuto difficoltà, ecco, però all'aperto, sì siamo comunque più calme, sono più calma, più serena io, di conseguenza, sicuramente [...] penso sia il potere benefico della natura, non lo so, devo ancora elaborarla una teoria scientifica (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me rende, come dire, meno stressata l'insegnante, ma anche il bambino, quindi essendo meno stressati, sei più libero anche [...] vivendo meno questo stress, sei più aperto anche alla relazione bilaterale insegnante-bambino (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché prima di tutto le insegnanti sono più tranquille, non nel senso di sicurezza, ma magari a scuola hanno tante persone che le vogliono, invece fuori sono più libere, e sono sempre ansiose che devono fare questo a scuola, quindi magari sono anche più irritabili (B41)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ecco, se creiamo un ambiente in cui siamo sufficientemente rilassati [...] possiamo osservare in primis e condurre meglio anche gli interventi individuali e per fare questo ho bisogno di spazio e di tempo (F1)</i></p>
<p>9.1.14. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto vi sono maggiori stimoli e occasioni per il dialogo e la discussione</p>	<p>Insegnante: <i>Anche dal punto di vista relazionale, come ti dicevo, durante le passeggiate, eccetera, perché sicuramente ci si apre di più [...] perché il fare è diverso dall'ascoltare soltanto [...] perché ci sono più occasioni di scambio, sia tra pari che tra loro e noi, tutte e due le cose (I8)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, per lo stesso motivo dei bambini, perché anche le insegnanti sarebbero più propense a parlare, a discutere con i bambini stando all'aperto, perché secondo me è la normalità quando uno sta all'aperto parla di più, si esprime di più, cerca di capire anche quello che non riesce magari a capire in classe, fanno più domande (G51)</i></p>

	<p>Allievo: Sì, perché così ci possiamo confrontare di più e possiamo parlarci meglio e capirci meglio (B144)</p>
<p>9.1.15. I partecipanti affermano che nell'OE il docente rimane un punto di riferimento e un esempio per gli alunni e le alunne all'aperto</p>	<p>Insegnante: Sei comunque il punto di riferimento quando esci [...] ti prendono come punto di riferimento (I1)</p> <p>Genitore: Hanno un rapporto di fiducia verso la maestra che li accompagna, che li guida in questo percorso, quindi certo che si rafforza, sono dei punti di riferimento per i bimbi e credo ancora di più in una situazione all'aperto, anzi forse di più (G14)</p> <p>Allievo: Sì, perché se no dopo ti perdi tra le cose che devi imparare (B143)</p>
<p>9.1.16. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante è maggiormente propenso all'ascolto e tollerante (grazie all'ambiente meno strutturato, più ampio e con minor confusione)</p>	<p>Insegnante: Poi anche nei momenti all'aperto, ripeto, si possono avvicinare i bambini più facilmente, mentre cammino posso fare due chiacchiere, ascoltare cosa mi raccontano o ascoltare i loro discorsi, cioè diventa una cosa più dinamica che non una seduta in classe dove bisogna stare un po' tutti fermi, ecco, l'insegnante per prima che deve stare ferma, perché non può mettersi ad avere comportamenti diversi, ecco, da quelli che ci si aspetta (I14)</p> <p>Genitore: Assolutamente sì, come dicevo, intanto all'aperto le distanze sono maggiori e le insegnante riposano le orecchie perché tutti quei bambini insieme devono essere impegnativi dopo un po' per cui sono più propense anche all'ascolto (G79)</p> <p>Allievo: Sì, perché lavorare con le maestre in classe se tipo ci dicono di fare un lavoro in gruppo la maestra ci deve sempre richiamare, perché la classe da noi rimbomba spesso anche se parliamo a bassa voce [...] così anche lei si rilassa e lavora bene con noi (B101)</p>
<p>9.1.17. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante ha maggiori possibilità di osservare gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: Li osservi da lontano, non hai bisogno per forza di sentirli parlare, ma puoi vedere proprio come agiscono nella coppia, nel gruppo, nell'attività (I3)</p> <p>Genitore: Secondo me sì, questo tipo di educazione all'aperto riesce anche a promuovere una relazione diversa tra le insegnanti e i bambini, perché spostando le attività all'esterno, le maestre stesse si mettono in relazione con i bambini in modo differente, perché riescono ad osservarli, secondo il mio punto di vista, in maniera differente, perché in un ambiente chiuso non ne riescano a conoscere a 360°, invece in un ambiente all'aperto, riescano a vedere la loro curiosità, le domande che fanno, se si muovono, se sono partecipi, se sono attivi (G43)</p> <p>Allievo: La maestra fuori può vedere chi parla, invece in classe alcuni fanno così e parlano e la maestra non li vede (B105)</p> <p>Facilitatore: L'attività esplorativa ha questo vantaggio di darmi il tempo di osservare e noi nell'attività non abbiamo il tempo di osservare, abbiamo bisogno di chiamare paradossalmente tirocinanti dall'esterno perché non riusciamo, presi dalla responsabilità della conduzione (F1)</p>
<p>9.1.18. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto si viene a creare tra loro un rapporto di maggiore fiducia</p>	<p>Insegnante: Il legame cambia, quindi tu racconti di te, loro raccontano, entri più in empatia e si crea un legame sicuramente più di ascolto, di fiducia, di accoglienza (I16)</p> <p>Genitore: Io penso di sì, perché comunque loro hanno un rapporto di fiducia verso la maestra che li accompagna, che li guida in questo percorso, quindi certo che si rafforza (G14)</p>

e condivisione di sentimenti ed emozioni	
9.1.19. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto quest'ultimi hanno maggiori occasioni per conoscere gli alunni e le alunne	<p>Insegnante: <i>Con l'insegnante anche perché comunque c'è un confronto costante, continuo, quindi anche in quel caso, secondo me, favorisce sicuramente la relazione tra l'adulto e il bambino, anche perché coglie aspetti del bambino che forse in classe, non coglieresti (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Beh sì, perché le maestre stesse possono scoprire degli aspetti dei bambini che magari all'interno della classe non avevano notato, essendo i bambini più liberi, hai una visione diversa, magari non possono notare delle cose o comunque delle caratteristiche di alcuni bambini che in classe non li avrebbero mai attribuito [...] quindi aiuta le maestre stesse a uscire dai classici schemi e dalle classiche etichettature che spesso si danno ai bambini (G24)</i></p>
9.1.20. I partecipanti affermano che se l'OE favorisca o meno le relazioni interpersonali tra studenti e docenti dipende dall'insegnante e da come quest'ultimo vive la didattica all'aperto	<p>Genitore: <i>Allora sì, se si ha però qui mi sento di dire davanti l'insegnante portante e favorevole, cioè se all'insegnante è stata imposta penso che la possa vivere in modo sbagliato e quindi no, non può favorire la relazione tra l'insegnante e l'alunno. Se invece parte dall'insegnante l'idea di sviluppare il discorso della didattica all'esterno o comunque se l'insegnante è favorevole, allora sì, a seconda di come la vive l'insegnante, in questo caso la vedo più un vincolo da parte dell'insegnante (G64)</i></p>
9.1.21. I partecipanti affermano che l'OE non favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto vi sono rumori, c'è meno concentrazione e mancano supporti come la lavagna o i banchi	<p>Genitore: <i>Fuori non saranno concentrati i bambini, c'è proprio il rumore, non sentono bene cosa spiega la maestra e le varie cose (G83)</i></p> <p>Allievo: <i>No, perché a me piace di più l'idea della lavagna, lo facciamo anche senza lavagna, però sono più abituata alla lavagna sinceramente (B30)</i></p>
9.1.22. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto gli alunni e le alunne sono meno annoiati	<p>Allievo: <i>In classe mi annoio mentre negli spazi aperti mi annoio di meno e questo mi aiuta a lavorare con le maestre (B197)</i></p>
9.1.23. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante percepisce un maggior senso di libertà	<p>Insegnante: <i>Allora con l'insegnante secondo me perché è più libero anche l'insegnante, è più libero di mostrare anche il suo lato più ludico, più affettivo, emotivo, è più coinvolto col bambino e l'alunno questa cosa la sente, quindi per questo, perché è più libero l'insegnante stesso e poi è più libero l'alunno stesso e, secondo me, anche in questo caso c'è un circolo virtuoso, più libero il bambino [...] poi l'ambiente stesso è diverso (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, secondo me sì, anche perché l'insegnante quando va all'aperto si relaziona con i bambini in maniera diversa rispetto a quando sta in aula, magari in un'aula cerca di mantenere un certo, ordine nel senso legato anche alla confusione che dicevo prima, alla gestione degli spazi, non perché fuori non ci sia, però il fatto di uscire, di sentirsi più disinvolti sicuramente pone l'insegnante agli occhi dei bambini in maniera diversa [...] perché tutti lo viviamo come un momento di liberazione forse (G16)</i></p>
9.1.24. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto	<p>Insegnante: <i>Si instaurano di più delle relazioni diverse col docente che viene visto in un modo diverso, lo vedono più rilassato, come uno che non viene e ti giudica solo, che poi non è il mio caso, ma comunque nella loro testa c'è sempre che se fai qualcosa sul quaderno, l'insegnante è lì e ti giudica, che ti dà il voto, è</i></p>

<p>consente agli alunni e alle alunne di percepire l'insegnante meno giudicante e la situazione meno legata alla performance</p>	<p><i>stato molto difficile togliergli questa cosa, che l'errore serviva e che non era una tragedia ogni volta che c'era un errore (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso di sì, perché secondo me la figura dell'insegnante cambia all'aperto rispetto all'aula, perché comunque nell'aula c'è sempre quella sensazione di essere un attimino giudicati, bisogna stare zitti e invece fuori c'è più scambio, perché sicuramente c'è più dialogo fuori, perché non c'è quella cosa di dover stare zitti (G36)</i></p>
<p>9.1.25. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisce o meno le relazioni interpersonali tra studenti e docenti</p>	<p>Allievo: <i>Non lo so (B212)</i></p>
<p>9.1.26. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto offre agli alunni e alle alunne la possibilità di svagarsi e, di conseguenza, capire meglio le informazioni ricevute</p>	<p>Allievo: <i>Ci svagiamo e capiamo meglio le cose (B27)</i></p>
<p>9.1.27. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra studenti e docenti in quanto l'insegnante ha maggiori preoccupazioni e responsabilità all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché [...] sei più solare, felice del fatto che si sta fuori, quindi scopri, dall'altro lato hai paura, perché comunque ti preoccupa il fatto che il bambino possa allontanarsi [...] o che non possa stare attento all'attività che si propone (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché anche le insegnanti sono molto più concentrate sui bambini, perché quando sono in classe sono molto più libere, più sciolte le insegnanti perché sono in classe e non hanno nessuna preoccupazione, quando sono fuori giustamente le insegnanti si impegnano di più perché li devono vedere tutti, parlare con tutti, spiegare a tutti, farli stare in fila, ci sono tante più regole rispetto a quando sono in classe, perché anche in classe hanno le regole, ma c'hanno poche regole, cioè stare seduti, ascoltare, alzare la mano, però quando sono fuori imparano a stare in fila, imparano a rispettarci, imparano a dire grazie, che non si spinge (G22)</i></p>

Tabella 71. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle relazioni tra docenti e alunni nell'OE

L'Educazione all'aperto e le relazioni interpersonali tra i pari

Riguardo alle relazioni interpersonali tra i pari, i partecipanti dichiarano che queste vengono favorite dall'OE grazie a: un ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica; maggiore interazione per lo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative, oltre che attività ludiche e di gioco libero; maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione tra i pari; maggior senso di libertà degli alunni; meno conflitti e maggiore capacità di gestione dei conflitti da parte degli studenti; gli alunni sono maggiormente di buon umore, rilassati e tolleranti; maggiore silenzio e concentrazione; un ambiente meno artificiale, con aria e luce solare; la possibilità di incontrare altri alunni e nuove persone; maggiore interazione per le attività laboratoriali e l'uso del linguaggio corporeo; la scoperta porta alla condivisione e all'interazione tra pari; gli alunni scoprono nuovi aspetti dei compagni e cambiano le dinamiche tra di loro; vi è meno competizione ed ansia per la performance da parte degli studenti; l'assenza di mezzi o di oggetti durante il gioco favorisce le

relazioni interpersonali tra pari; vi è maggiore autonomia nell'interazione tra gli studenti. Infine, secondo alcuni intervistati: permane all'aperto la tendenza a formare i gruppi amicali; vi sono momenti per stare da soli o con alcuni compagni; le relazioni tra pari sono le medesime di quelle presenti in aula o non vengono favorite dalla didattica all'aperto o ancora i partecipanti affermano di non saper rispondere in merito a questo aspetto. Da notare come, questo desiderio degli alunni e delle alunne di voler stare da soli in alcuni momenti dell'attività, soddisfatto dall'OE, è comune e compare anche negli studi condotti in merito alla didattica all'aperto (Schenetti & Salvaterra, 2021).

Analizzando nel dettaglio le risposte e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), emerge che, secondo il facilitatore, è possibile vedere come l'OE favorisca le relazioni interpersonali tra pari in quanto si verificano “meno conflitti e c'è una maggiore capacità di gestirli da parte degli studenti”, mentre per i docenti questo è dovuto a: una “maggiore interazione per le attività in gruppo, collaborative e cooperative” (9); “maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione” (9); un “ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica” (9); il fatto che gli alunni abbiano un “maggior senso di libertà” (5), “scoprono nuovi aspetti dei compagni e cambiano le dinamiche” tra di loro (5); vi è “meno competizione ed ansia per la performance” tra gli alunni (5) ed essi sono “maggiormente di buon umore, rilassati e tolleranti” (4); si verificano “meno conflitti e vi è una maggiore capacità di gestirli” (4); le “attività di scoperta portano alla condivisione e all'interazione tra pari” (3). Alcuni docenti, infine, dichiarano che: permane la “tendenza a formare i gruppi amicali anche fuori” (2); le “attività ludiche e di gioco libero” favoriscono le relazioni tra pari (1); vi è “maggiore silenzio e concentrazione” (1) e un “ambiente meno artificiale, con aria e luce solare” (1); “l'assenza di mezzi o di oggetti durante il gioco” favorisce tale aspetto (1), così come una “maggiore autonomia nell'interazione con pari” (1) e una “maggiore interazione per le attività laboratoriali e l'uso del linguaggio corporeo” (1). Per i genitori, invece, le relazioni tra i pari vengono favorite nell'OE da: un “ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica” (47); un “maggior senso di libertà degli alunni” (23); “maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione” tra pari (17); “attività ludiche e di gioco libero” (16); “maggiore interazione per le attività in gruppo, collaborative e cooperative” (16); la possibilità di “incontrare altri alunni o nuove persone” (10); “gli studenti sono maggiormente di buon umore, rilassati e tolleranti” (9); “maggiore interazione per le attività laboratoriali e l'uso del linguaggio corporeo” (7); “l'attività di scoperta porta alla condivisione e all'interazione” tra i pari (3); “gli alunni scoprono nuovi aspetti dei compagni e cambiano le dinamiche tra pari” (3); “maggiore autonomia nell'interazione” (2); “meno competizione ed ansia per la performance” (2); “l'assenza di mezzi o di oggetti durante il gioco” (1); un “ambiente meno artificiale, con aria e luce solare” (1); si verificano “meno conflitti e vi è una maggiore capacità di gestirli” (1). Mentre alcuni genitori affermano che “le relazioni tra i pari sono le medesime sia in spazi esterni sia in aula” (3) o che permane la “tendenza a formare i gruppi amicali anche fuori” (2) o ancora dichiarano di “non saper rispondere in merito a questo aspetto” (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio dichiara che tale aspetto viene favorito da: “maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione” (9 su 22 genitori con background migratorio totali); lo svolgimento di “attività ludiche e di gioco libero” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) e “l'ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica” (7 su 22 genitori con background migratorio totali). Le risposte degli alunni, infine, si distribuiscono nel seguente modo: “maggiore interazione per attività in gruppo, collaborative e cooperative” (114); “ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica” (74); “attività ludiche e di gioco libero” (52); “maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione” (25); “maggiore silenzio e concentrazione” (13); un “ambiente meno artificiale, con

aria e luce solare” (10); “maggior senso di libertà degli alunni” (6) e gli studenti sono “maggiormente di buon umore, rilassati e tolleranti” (5); vi sono “momenti per stare da soli o con alcuni compagni” (5); “meno conflitti e maggiore capacità di gestirli” (5); “l’assenza di mezzi o di oggetti durante il gioco” (4); “le attività di scoperta portano alla condivisione e all’interazione” (3); vi è “maggiore interazione per attività laboratoriali e l’uso del linguaggio corporeo” (2) e la “possibilità di incontrare altri alunni e nuove persone” (1). Alcuni studenti dichiarano, infine, che “le relazioni sono le medesime sia in aula sia negli spazi esterni” (11) o che permane all’esterno “la tendenza a formare i gruppi amicali” (1) o ancora che “tali relazioni non vengono favorite dall’OE”, dato che gli alunni non si aiutano all’esterno o c’è troppo freddo (4). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio dichiara che tale aspetto viene favorito da: una “maggiore interazione per le attività in gruppo, collaborative e cooperative” (32 su 78 alunni con background migratorio totali) e “ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica” (27 su 78 alunni con background migratorio totali).

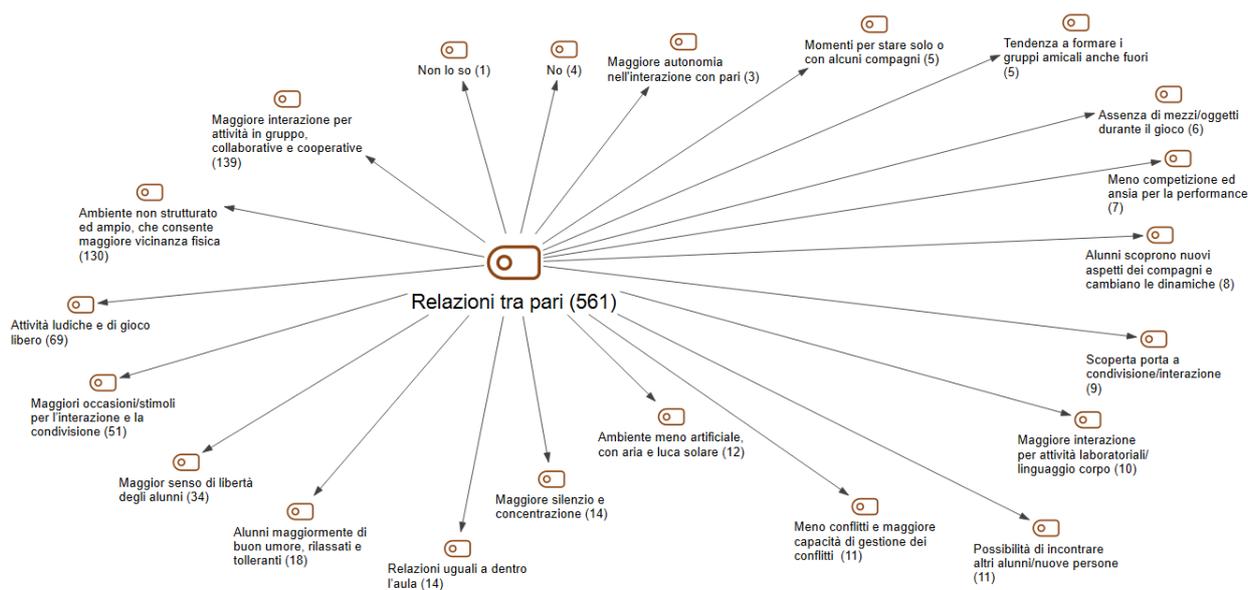


Figura 54. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni tra pari nell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
9.2.1. Maggiore interazione per attività in gruppo, collaborative e cooperative	139
9.2.2. Ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica	130
9.2.3. Attività ludiche e di gioco libero	69
9.2.4. Maggiori occasioni/stimoli per l’interazione e la condivisione	51
9.2.5. Maggior senso di libertà degli alunni	34
9.2.6. Alunni maggiormente di buon umore, rilassati e tolleranti	18
9.2.7. Relazioni uguali a dentro l’aula	14
9.2.8. Maggiore silenzio e concentrazione	14
9.2.9. Ambiente meno artificiale, con aria e luce solare	12
9.2.10. Meno conflitti e maggiore capacità di gestione dei conflitti	11
9.2.11. Possibilità di incontrare altri alunni/nuove persone	11
9.2.12. Maggiore interazione per attività laboratoriali/linguaggio corpo	10
9.2.13. Scoperta porta a condivisione/interazione	9

9.2.14. Alunni scoprono nuovi aspetti dei compagni e cambiano le dinamiche	8
9.2.15. Meno competizione ed ansia per la performance	7
9.2.16. Assenza di mezzi/oggetti durante il gioco	6
9.2.17. Tendenza a formare i gruppi amicali anche fuori	5
9.2.18. Momenti per stare solo o con alcuni compagni	5
9.2.19. No	4
9.2.20. Maggiore autonomia nell'interazione con pari	3
9.2.21. Non lo so	1
Totale	561

Tabella 72. Microcategorie e relative frequenze alle relazioni tra pari nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>9.2.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra gli alunni in quanto vi sono maggiori possibilità di interazione e di apprendimento tra i pari grazie allo svolgimento di attività di gruppo, collaborative e cooperative</p>	<p>Insegnante: <i>Sì sicuramente, perché, come ho detto prima, esalta e mette in evidenza, fortifica, le relazioni tra i pari e quindi le relazioni del piccolo gruppo, oltre che del grande gruppo, perché molto spesso questo tipo di attività tante volte sono strutturate con delle prove intermedie da superare o sono delle cacce al tesoro, delle attività con degli steps e quindi loro lavorano per portare a termine e per raggiungere un obiettivo, comunque lì devono veramente fare squadra e fare gruppo rispetto all'attività che tu fai in classe (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Assolutamente sì, loro si relazionano su una cosa e sull'altra, rispetto al lavoro che fanno e quindi aumenterebbe proprio di più i rapporti interpersonali tra loro, sì, sicuramente, perché all'aperto c'è maggiore confronto sicuramente nel lavoro che fanno, già succede in classe, in un semplice disegno, in un semplice progetto che si fa, figuriamoci fuori all'aperto, quindi non avrei dubbi in questo senso, ci sono più lavori in gruppo che permettono questo confronto maggiore (G18)</i></p> <p>Allievo: <i>Perché insieme si lavora meglio, ognuno ha la propria idea, magari quella di uno non va bene e gli altri se ne accorgono, quindi ci si può aiutare meglio (B219)</i></p>
<p>9.2.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto l'ambiente è meno strutturato e più ampio, permettendo un maggior contatto e vicinanza fisica tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché nell'educazione all'aperto non ci sono posti stabiliti, c'è la possibilità per i ragazzini di muoversi liberamente e di conseguenza possono avvicinarsi reciprocamente, cioè per un certo tratto di strada o piuttosto all'interno dell'attività se si è, ad esempio, in un prato, eccetera, mettersi vicino a chi si vuole oppure cambiare anche, non sempre legato alla stessa persona, cioè c'è questa fluidità di incontro e di avvicinamento tra i bambini (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, io penso di sì, perché in classe magari si chiacchiera, va bene, però stai seduto col compagno vicino, mentre se stai fuori in gruppo, penso che si formi di più il gruppo, magari adesso stai vicino ad un bambino, poi vai vicino a un altro, poi vicino a un altro, la vedo così, ci sono più relazioni, magari anche col bambino che in classe vedi di meno o ci parli di meno perché ce l'hai più lontano, per dire, mi viene da dire questo [...] io ho pensato appunto allo spazio, c'è più possibilità di movimento, nel senso che se sta in classe, stai seduta, quindi non è che durante le lezioni ti puoi mettere a chiacchierare con quello che sta dietro, in questo senso io dicevo, invece se stai fuori parli con tutti, li hai tutti vicino, la vedo così (G15)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché fuori siamo tutti vicini e ci possiamo aiutare (B90)</i></p>

<p>9.2.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto vengono svolte attività ludiche e di gioco libero, percepite dagli alunni e dalle alunne come divertenti</p>	<p>Insegnante: <i>Il fuori è un pochino più inclusivo, potendo giocare (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Forse c'è possibilità di coinvolgerli perché si possono fare giochi diversi, insomma, giochi più coinvolgenti, attività di gruppo più inclusive, giochi di gruppo più inclusivi probabilmente [...] Probabilmente sì, ecco, all'aperto si favorisce la relazione anche tra i coetanei, sì, sì, sicuramente sì (G25)</i></p> <p>Allievo: <i>Ci divertiamo e impariamo cose nuove (B188)</i></p>
<p>9.2.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto vi sono maggiori occasioni di condivisione e maggiori stimoli per l'interazione verbale tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Quando si fanno domande o quando siamo in circle time per parlare comunque loro hanno il desiderio anche poi dopo di esprimerle, di dirle, che gli altri le ascoltino e poi anche loro hanno il desiderio di ascoltare quelle degli altri, quindi si riesce a creare anche quelle regole di capacità di relazione, di ascolto delle opinioni degli altri, delle idee degli altri che poi ti tornano utili praticamente anche nel dentro ecco (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Io ho notato che facendo queste uscite e vivendo molto di più la scuola all'aperto hanno più cose da condividere, quindi sì, in realtà forse c'è un beneficio maggiore, ad esempio questa mattina li ho visti che stanno andando alla fiera ed eravamo lì in fila che chiacchieravano tra di loro, che non so che si dicevano, se sei in classe magari non puoi farlo, devi stare in silenzio, devi ascoltare e quindi, secondo me, si crea un legame tra di loro (G74)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché puoi confrontarti di più, mentre in classe devi stare zitta e ascoltare la maestra e fare i tuoi compiti, invece fuori puoi confrontarti e farti un po' aiutare (B237)</i></p>
<p>9.2.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto gli alunni e le alunne si sentono più liberi</p>	<p>Insegnante: <i>Tutto è favorito proprio dall'ambiente che ci circonda, proprio perché si sentono più liberi, loro creano [...] rafforzano, consolidano proprio i loro rapporti interpersonali, sia con noi che con i pari insomma, sia con gli adulti che con i pari (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Credo proprio il concetto di stare all'aperto, quindi anche banalmente di vedere una luce diversa, probabilmente i bambini sono forse più se stessi, ecco, all'aperto e quindi questo potrebbe aiutare la relazione sociale, cioè si sentono più liberi di accavallare la gamba, di mettere una gamba, quindi questa libertà probabilmente, anche lì non sono un'esperta, però da genitore immagino che possa favorire i rapporti sociali. È un po' l'essere più liberi [...] di esprimersi e quindi di conseguenza di essere se stessi e anche di essere aperti alla relazione sociale (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>Magari fuori stiamo meglio perché non stiamo come degli uccelli che stanno dentro ad una gabbia, stanno fuori e si sentono in libertà (B165)</i></p>
<p>9.2.6. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto gli alunni e le alunne si sentono maggiormente rilassati e tolleranti verso l'altro</p>	<p>Insegnante: <i>Però all'aperto secondo me è più rilassante ed è più la passeggiata, è più una conversazione con l'amico, invece in classe è più didattica, è più studiata, è più da studio e quindi il rilassamento è diverso [...] c'è più fuori che non dentro (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché credo che siano proprio molto più rilassati, cioè io penso che sarebbero più rilassati, quindi anche più portati a socializzare (G64)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, è meglio lavorare fuori con i compagni perché ti senti più libero e la natura ti aiuta, perché ti senti molto più rilassata di quando sei in classe (B79)</i></p>

<p>9.2.7. I partecipanti affermano che le relazioni tra pari sono le medesime sia all'interno che all'esterno dell'aula</p>	<p>Genitore: <i>Io penso che sia uguale come in classe, perché alla fine se un bambino vuole socializzare socializza sia all'aperto che in classe, poi lì dipende anche molto dal carattere del bambino (G58)</i></p> <p>Allievo: <i>Penso che sia uguale quando lavoro fuori con i compagni o dentro (B201)</i></p>
<p>9.2.8. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto vi è maggiore silenzio e concentrazione</p>	<p>Insegnante: <i>Cambia nel senso che ce ne sono di più di relazioni, invece in classe è più ferma la relazione, perché fuori [...] c'è meno rumore, c'è un rumore diverso, c'è uno stimolo diverso (I6)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, fuori lavoriamo meglio, perché c'è tanta concentrazione, si fa più silenzio (B208)</i></p>
<p>9.2.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto vi sono maggiori possibilità di incontrare altri alunni o nuove persone</p>	<p>Genitore: <i>Sì, magari incontrano anche altri bambini, con altri compagni rispetto alla classe (G38)</i></p> <p>Allievo: <i>Possiamo andare all'infanzia a vedere e lavorare con gli amici e altri bambini (B73)</i></p>
<p>9.2.10. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto si verificano meno conflitti all'aperto e gli alunni e le alunne hanno maggiori capacità di gestirli quando si verificano</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché si vedono dinamiche relazionali tra i bambini più spontanee, più vere e anche soprattutto meno conflittuali (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Ci sarà anche il litigio, è tutto nella norma questo, devono anche cadere, farsi male, tra virgolette, senza spaccarsi la testa ovvio, però secondo me sì, socializzano [...] perché al chiuso è come se fossero solo lì per studiare, invece all'aperto hanno un minimo più di libertà, tra virgolette, sempre sotto osservazione dell'insegnante ovvio, però è diverso perché hanno un attimo più la libertà di poter socializzare (G5)</i></p> <p>Allievo: <i>Invece fuori di meno, infatti non si sente nulla, cioè lavoriamo in gruppo fuori, a volte c'è qualcosa sempre che non va però possiamo sempre risolverla, in natura la risolviamo in due secondi però in classe la risolviamo dopo tanto tempo (B29)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Perché sono relazioni che si sviluppano sul principio di naturalezza, che si esprime da uno stare fisicamente in maniera più naturale, esprimere i propri bisogni in maniera naturale, soprattutto perché sono delle strategie diverse della gestione del conflitto, molto spesso i luoghi interni catalizzano il conflitto, lo amplificano, il conflitto è anche l'espressione dei bisogni fisiologici, che stando fuori in qualche modo trovano già un loro sfogo, una loro regolazione e l'essere in contatto con ambienti non strutturati spesso, ho osservato, adesso non ho trovato articoli che ne parlassero, ti dico la verità, è frutto della mia esperienza personale però i luoghi artificiali, ad esempio scivoli o installazioni in un certo modo, che consentono anche il gioco di pochi bambini alla volta, sono luoghi in cui viene generato un conflitto, quindi in un qualche modo stai inducendo un setting che genera conflitto e a me questa cosa sembra assurda, l'obiettivo è quello di uscire da una dinamica conflittuale, anzi avere degli strumenti in più di gestione del conflitto, quindi sì, aiuta, ma perché fisiologicamente e relazionalmente ti pone in un contesto differente e quindi si favoriscono molto anche la gestione di conflitti spontanei e non violenti (F1)</i></p>
<p>9.2.11. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto</p>	<p>Insegnante: <i>Forse perché non è un ambiente artificiale, come quello in cui viviamo nelle nostre aule, quindi forse anche la luce e l'aria si fanno spazio (I11)</i></p>

<p>vi è un ambiente meno artificiale, con maggior aria e luce solare</p>	<p>Allievo: <i>L'aria anche ci aiuta a lavorare meglio con i compagni (B165)</i></p>
<p>9.2.12. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto si creano maggiori opportunità di interazione tra gli alunni e le alunne attraverso attività laboratoriali e che implicano l'uso di un linguaggio corporeo</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sicuramente, anzi, uno dei fattori, uno degli aspetti, che si prende in considerazione è proprio i rapporti interpersonali, questo quando si fanno anche dei laboratori [...] io una volta svolgevo i laboratori di cucina per esempio, ed era molto importante per loro confrontarsi, insomma si scambiavano, non so, le ricette, soprattutto per i bambini di diverse etnie, dei vari paesi, noi facciamo così, noi facciamo in questo modo questo piatto insomma. Quindi all'aperto è uguale, loro comunicano, si scambiano le idee, così sviluppano i loro rapporti interpersonali, perché poi si aiutano: guarda ho fatto questo, mi vieni ad aiutare, facciamo insieme (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sicuramente la socializzazione è molto favorita, ma poi anche l'aiuto tra di loro, loro si aiutano tantissimo all'esterno rispetto ad una situazione dell'aula, forse proprio per il fare, il fare con le mani, il fare creativo, con il corpo, a stare lì proprio fisicamente (G28)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché se facciamo insieme un lavoro di creare una cosa ci sono tanti oggetti e poi ci divertiamo di più (B203)</i></p>
<p>9.2.13. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto le attività di scoperta permettono maggiori occasioni di condivisione e di interazione tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché ad esempio spesso loro fanno le piccole scoperte, mi passi il termine, trovano dei molluschi, abbiamo trovato dei ragni particolari assolutamente innocui, abbiamo trovato dei sassi particolari, quindi far vedere al resto della classe o al compagno del cuore le scoperte varie e quindi migliorare anche le relazioni (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché vivono situazioni diverse, non solo in aula e fra i banchi, giocando magari a tris o qualcosa, ma anche fuori, correndo, impiegando la forza fisica e scoprendo le cose assieme, confrontandosi con altre idee, che magari in aula non ce le hai quelle idee, non ti vengono spontaneamente se non vedi una certa cosa, quindi sì favoriscono tanto (G66)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché quando la maestra dice di fare una cosa insieme, tipo di andare a cercare un elemento naturale con qualcosa di strano, puoi farlo con un compagno, almeno trovi qualcuno, anche se non è tanto tuo amico almeno gli fai compagnia e lo conosci meglio (B6)</i></p>
<p>9.2.14. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto gli alunni e le alunne hanno la possibilità di scoprire nuovi aspetti dei compagni, consentendo un cambiamento delle loro dinamiche</p>	<p>Insegnante: <i>Gli amici rimangono amici, però si creano anche legami in base a quello che riescono ad osservare in questi contesti all'aperto [...] secondo me il potersi vedere in un contesto differente dalla classe, anche solo per i banchi, non sono vicino a lui e già non sono amico, esiste ma non so chi è. Il fatto di essere all'aperto, intanto mi muovo dove voglio, vado dove mi pare e magari osservo cose diverse, un po' come quel famoso punto di vista diverso (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Magari scopre anche delle affinità che in classe non avrebbe mai scoperto fondamentalmente, anche a te piace stare sotto l'albero, anche a piace giocare con la terra, e in classe queste cose non le puoi scoprire, più che altro perché sono etichettati nel dover stare al loro posto [...] quindi si ritrovano a creare sempre i soliti legami (G24)</i></p>
<p>9.2.15. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto le attività all'aperto vengono percepite dagli</p>	<p>Insegnante: <i>Perché stanno più insieme ma in maniera diversa attraverso il gioco e in generale a volte anche restando all'interno, quando facciamo i lavori di gruppo in una maniera comunque meno competitiva, meno incentrata sull'efficienza, sul risultato, sulla prestazione, che non se ne può più, quindi meno ansiogena e frenetica [...] una situazione meno performante, è la parola giusta</i></p>

<p>alunni e dalle alunne come meno competitive e legate alla performance</p>	<p><i>sì, e paradossalmente sono portati, spesso e volentieri, a lavorare di più, perché proprio si relazionano in modo diverso, perché c'è meno il ruolo statico che c'è nella classe, quindi c'è il più bravo, il meno bravo, alzo la mano, non alzo la mano, parla lui, cioè devo primeggiare, devo rispondere esattamente (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché, appunto, se l'insegnante riesce a coinvolgere il bambino, magari semplicemente con una sfida, che deve essere una sfida non competitiva, ma una sfida per coinvolgere il gruppo classe, per fare gruppo, secondo me, se dovessero esserci dei problemi di relazione sociale all'interno della classe in questo modo verrebbero aiutati, diciamo così, a differenza di un'attività fatta in classe che verrebbe vista come una gara al più bravo, ci sarebbe più competitività (G41)</i></p>
<p>9.2.16. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari grazie alla minor presenza di oggetti da utilizzare durante il gioco</p>	<p>Insegnante: <i>Hanno meno oggetti, ad esempio nel gioco libero, sicuramente sono più inclusivi, però anche nei giochi di società che fanno all'interno, vanno per interesse (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Fuori penso che ci sia un'attenzione in più o comunque una collaborazione in più, data anche dal fatto di essere all'aperto, quindi per forza di cose non avere tutti i mezzi, diciamo che la classe forse la vedo un po' più individualista, poi magari in realtà non è così, però è più il mio punto di vista (G7)</i></p> <p>Allievo: <i>Fuori non troviamo tutte cose davanti a noi, ci arrangiamo, tipo [...] gli altri fanno una specie di fortino con foglie e rami (B40)</i></p>
<p>9.2.17. I partecipanti affermano che anche nell'OE si verifica la tendenza a formare gruppi amicali</p>	<p>Insegnante: <i>Io ho visto la reazione che hanno avuto i bambini a quell'uscita, quando si sono fatti i gruppi loro tendevano ad andare con l'amichetto, con quello che conoscevano meglio, non riuscivano ad aprirsi all'altro (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Dipende, perché magari tendono a fare gruppetto le solite persone, quindi nel momento in cui si fa scuola all'aperto con un'altra sezione o con bambini di altre età forse di più, all'interno della stessa classe forse si tende a stare più con i compagni preferiti (G80)</i></p> <p>Allievo: <i>Poi il bello di essere con i compagni e stare nella natura allo stesso tempo è che prendi magari un gruppetto dei tuoi amici, vai in un posto e là potete dirvi tutte le cose, osservare la natura (B70)</i></p>
<p>9.2.18. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra pari in quanto consente agli alunni di avere dei momenti per stare da soli o con alcuni compagni</p>	<p>Allievo: <i>Quando sei all'aperto puoi andare in un posto tutto tuo e pensare a quello che vuoi (B160)</i></p>
<p>9.2.19. I partecipanti affermano che l'OE non favorisce le relazioni tra pari, in quanto all'aperto gli studenti non si aiutano reciprocamente o per le condizioni meteorologiche</p>	<p>Allievo: <i>No, perché fuori è freddo (B35)</i></p>
<p>9.2.20. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me all'aperto, forse mi tiro indietro io per lasciare fare più loro e da questo punto di vista, per la loro autonomia, è sicuramente meglio,</i></p>

relazioni tra pari in quanto consente agli alunni e alle alunne una maggiore autonomia	<p><i>mentre capisco che in classe mi sento forse di intervenire troppo. Questo è un mio, tra virgolette, difetto, comunque un angolo da smussare, a volte magari dovrei parlare meno e far arrivare più loro, con la loro testa, e questo all'aperto forse è più facile, almeno a me viene più facile (I10)</i></p> <p>Genitore: Sì, perché spesso sono attività più libere e quindi sono i bambini che devono imparare con le loro risorse a interfacciarsi con gli altri bambini, che non deve per forza essere la maestra a dire come giocare, come comportarsi, è una cosa che all'aperto è più probabile che i bambini debbano fare da soli (G54)</p>
9.2.21. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisca le relazioni interpersonali tra pari	<p>Genitore: Non lo so [...] dipende poi dai bambini come si troveranno, se è una cosa migliore per i bambini, cioè non lo so, bisogna vedere (G83)</p>

Tabella 73. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi alle relazioni tra pari nell'OE

L'Educazione all'aperto e le relazioni ecosistemiche

La macrocategoria "OE e relazioni ecosistemiche" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (facilitatore, docenti e genitori) in merito alle modalità attraverso le quali l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche ed in essa sono presenti un totale di 129 segmenti codificati, suddivisi in 5 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

In merito alle relazioni ecosistemiche, i partecipanti dichiarano che la loro comprensione vengono favorite dall'OE in quanto vi sono: un'osservazione e un contatto diretto con l'ambiente esterno, attività legate all'esperienza diretta e alla relativa riflessione su di essa e la presenza di esperti, mentre alcuni dichiarano di non saper rispondere a tal riguardo o che permane l'importanza della guida dell'insegnante al fine di comprendere tale aspetto.

Analizzando le risposte nel dettaglio e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo che il facilitatore indica che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche grazie a: "l'osservazione e contatto diretto con l'ambiente"; "l'esperienza diretta e la riflessione su di essa", ma permane "l'importanza della guida dell'insegnante". I docenti, invece, indicano come fondamentali a tal proposito: "l'osservazione e contatto diretto con l'ambiente" (15); "l'esperienza diretta e la riflessione su di essa" (13) e la "presenza di esperti" (2). Infine, i genitori sottolineano l'importanza, in tale aspetto, di: un "osservazione e un contatto diretto con l'ambiente esterno" (55), "l'esperienza diretta e riflessione" (34), "l'importanza della guida dell'insegnante" (2) e la "presenza di esperti" (1), mentre alcuni affermano di "non saper rispondere" in merito a tale caratteristica dell'OE (4). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio dichiara che tale aspetto viene favorito "dall'osservazione e dal contatto diretto con l'ambiente" (15 su 22 genitori con background migratorio totali).

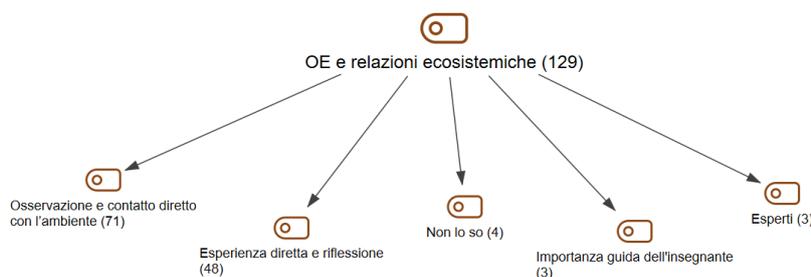


Figura 55. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni ecosistemiche nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
10.1. Osservazione e contatto diretto con l'ambiente	71
10.2. Esperienza diretta e riflessione	48
10.3. Non lo so	4
10.4. Importanza guida dell'insegnante	3
10.5. Esperti	3
Totale	129

Tabella 74. Microcategorie e relative frequenze in merito alle relazioni ecosistemiche nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>10.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche da parte degli alunni e delle alunne attraverso l'osservazione e il contatto diretto con gli stimoli dell'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché si vedono davvero le cose e quindi vediamo tutto il processo, cioè non ne vediamo i singoli pezzi e poi li mettiamo insieme, lo vediamo direttamente in azione, quindi sì i benefici ci sono, è reale, ecco, non è un video che vedo. Adesso, è vero che noi col fatto di avere le LIM in classe, abbiamo anche questa grandissima possibilità, però è pur sempre un video, è pur sempre qualcosa non di concreto, invece in natura sì (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, penso che vedendolo con gli occhi direttamente più che studiarlo su un foglio di carta li fa rendere più partecipi, la cosa è più diretta, penso di sì, è diverso dal leggerlo e immaginarlo piuttosto che magari vederlo direttamente dal vivo, direttamente loro (G23)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Sì assolutamente proprio per quel contatto diretto con l'oggetto dal quale scaturisce la domanda, quindi questa è proprio la motivazione principale (F1)</i></p>
<p>10.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche da parte degli alunni e delle alunne attraverso l'esperienza diretta e la riflessione su di essa</p>	<p>Insegnante: <i>Li aiuta di più a comprendere, perché comunque tutto ciò che è esperienza concreta aiuta di più che non la teoria, che non dire: si deve fare questo, dopo un po' il bambino se n'è dimenticato. Se invece si va e lo si fa praticamente: prendi, vallo a buttare, il bambino memorizza, memorizza [...] una volta, hanno trovato una coccinella, per esempio, hanno capito che quella coccinella non andava sequestrata, l'hanno portata poi di nuovo fuori, per farla volare, perché hanno capito che comunque gli esseri viventi devono essere lasciati liberi e rispettati, tutti gli esseri viventi che siano animali o uomini [...] il fatto di poter vedere, vivere concretamente, proprio da vicino, praticarla, quello è fondamentale (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso di sì, perché comunque le devono toccare le cose, le devono vedere come funzionano, cioè si devono sporcare, penso che anche questo li aiuti a capire che vuol dire fare la scuola fuori, magari vanno a piantare una piantina, si sporcano di terra, loro sanno perché lo stanno facendo (G30)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Collegare l'esperienza concreta, la riflessione che il bambino fa in merito al sistemare e al generalizzare questa conoscenza (F1)</i></p>
<p>10.3. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisce</p>	<p>Genitore: <i>Non lo so questo (G30)</i></p>

o meno la comprensione delle relazioni ecosistemiche da parte degli alunni e delle alunne	
10.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche da parte degli alunni e delle alunne, ma per farlo necessita della guida del docente	<p>Genitore: <i>Sì, sì, sicuramente, lì anche il ruolo dell'insegnante è importante nello spiegare questo [...] ci deve essere comunque a monte qualcuno che li educi anche a questa relazione con l'ambiente (G50)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Seconda motivazione in realtà è che non è scontato se non c'è un adeguamento accompagnamento da parte del docente, quindi il bambino deve essere abituato a star fuori per permettersi il lusso di fare queste domande e quindi ci vuole una metodologia da parte del docente che guidi i bambini nell'aiutarli a questa comprensione sistemica, questa comprensione sistemica viene fatta con la sospensione ad esempio della risposta, con un approccio socratico, maieutico, non è che la si dà, molto spesso non siamo abituati a livello relazionale a sospendere la risposta o rispondere con una domanda (F1)</i></p>
10.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ecosistemiche da parte degli alunni e delle alunne grazie alla presenza di esperti	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, questo sì perché per fortuna abbiamo avuto dei momenti, anche con degli esperti che sono venuti, che ci hanno dato la possibilità di andare vicino, in luoghi dove abbiamo potuto vedere degli habitat naturali de visu, senza per forza tener conto di tutto ciò che c'è a livello di vita (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sicuramente aiutano al di là di tutte le attività che si fanno proprio in questo senso di scienze, loro ne fanno veramente tante, tra quelle della scuola e quelle fatte in collaborazione con il XXXX, e poi ovviamente sviluppi moltissimo un'attenzione maggiore da parte dei bambini al dettaglio [...] ovviamente c'è tutto un lavoro dietro, che è quello scolastico dell'insegnante (G13)</i></p>

Tabella 75. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle relazioni ecosistemiche nell'OE

L'Educazione all'aperto e le relazioni ekistiche

Un'altra macrocategoria realizzata è stata quella dell' "OE e relazioni ekistiche" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (facilitatore e docenti) in merito alle modalità attraverso le quali l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ekistiche, intese come quelle esistenti tra l'ambiente e l'uomo, ed in essa sono presenti un totale di 31 segmenti codificati, suddivise in 2 microcategorie raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

In merito alle relazioni ekistiche, i docenti sono concordi sul fatto che esse vengono favorite dall'OE in quanto tale approccio prevede: attività legate all'esperienza diretta e alla riflessione su di essa e l'osservazione e il contatto diretto con l'ambiente esterno. Tra le risposte vi è anche quella del facilitatore che sottolinea come questo nell'OE venga favorito dall'osservazione e dal contatto diretto con l'ambiente esterno.



Figura 56. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni ekistiche nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
11.1. Esperienza diretta e riflessione	20
11.2. Osservazione e contatto diretto con l'ambiente	11
Totale	31

Tabella 76. Microcategorie e relative frequenze in merito alle relazioni ekistiche nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>11.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ekistiche attraverso l'esperienza diretta e la riflessione su di essa</p>	<p>Insegnante: Sì, secondo me sì, perché appunto l'esperienza diretta fa in modo che i bambini comprendano molto di più questo aspetto (I20)</p>
<p>11.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la comprensione delle relazioni ekistiche attraverso l'osservazione e il contatto diretto con l'ambiente, consentite ad esempio dalle uscite sul territorio</p>	<p>Insegnante: Sì, questo sì, nel senso che secondo me lo imparano stando fuori, anche solo nelle indicazioni che noi diamo, a volte sulla raccolta dei materiali, nel senso che magari non si strappano le foglie dagli alberi, ma raccogliamo per esempio d'autunno solo quelle per terra oppure se ne prende una, magari ne prende una solo l'insegnante, perché comunque se ognuno di noi ne prendesse una spoglierebbero completamente il cespuglio o l'albero in sé oppure il fatto dell'essere fuori, a volte, ci ha portato anche lì, nel parco, nell'area [...] dove si gioca, di solito anche nel gioco spontaneo del dopo mensa hanno trovato alcune cose, che erano dei rifiuti, li abbiamo raccolti e li abbiamo buttati nei cestini, quindi ci sono tante occasioni, secondo me, che fanno sì che, pian piano, si sviluppi anche il senso del rispetto dell'ambiente che li circonda ed è anche quello che ci lega all'ambiente che ci circonda [...] hanno osservato, sono stati a guardare, hanno visto il prato, hanno notato e hanno fatto, hanno raccolto e abbiamo buttato e, dall'altra parte, sempre l'osservazione (I1)</p> <p>Facilitatore: Allora le uscite nel territorio, che sono fatte non soltanto in un contesto di ambiente naturale, quindi quando si osservano le persone attorno a noi, i servizi, il contesto in cui si vive e si innescano dei progetti anche ad hoc su queste dimensioni e quando si parla ai bambini anche di parlare, di esprimersi, dove si trovano, come si sentono, quindi si aprono spiragli di comunicazione e si spera siano maggiori in un approccio</p>

	<p><i>all'aperto, più emergono queste relazioni e di conseguenza più diventa un argomento, un tema di lavoro per i bambini, quindi si possono raccogliere, si possono studiare, si possono fare mappe del territorio, possono essere messi in relazione i bambini proprio tramite il rapporto e il luogo in cui risiedono e quindi anche una geografia diventa una geografia urbana, una geografia relazionale, una geografia di vita e penso sia questo aspetto dell'educazione all'aperto, cioè svincolarsi dall'idea di ambiente naturale, quello che c'è, quindi le uscite devono includere anche l'ambiente urbano e devono nei progetti prevedere un lavoro su questa dimensione, quindi sulla parte ekistica, perché è anche la parte ecologica e sistemica, quindi proporre al bambino riflessioni su queste dimensioni che di conseguenza diventano anche progetti, lavori e quant'altro (F1)</i></p>
--	--

Tabella 77. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle relazioni ekistiche nell'OE

L'Educazione all'aperto e l'apprendimento multisensoriale

La macrocategoria "OE e apprendimento multisensoriale" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) in merito alle modalità attraverso le quali l'OE favorisce l'apprendimento multisensoriale degli alunni ed in essa sono presenti un totale di 152 segmenti codificati, suddivisi in 7 microcategorie, raffigurati nel grafico e descritte nelle tabelle di seguito.

Le microcategorie totali emerse sono state: immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale; svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali; gli alunni si sentono maggiormente liberi e sentirsi a proprio agio; maggiore movimento degli alunni; gli studenti percepiscono le attività proposte come ludiche. Infine, alcuni partecipanti affermano di non saper rispondere a tal riguardo o che l'apprendimento multisensoriale avviene in ugual modo sia in ambienti esterni che in aula.

Analizzando le risposte nel dettaglio e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), è possibile notare come il facilitatore indichi come elementi dell'OE fondamentali per lo sviluppo dell'apprendimento multisensoriale: "l'immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale"; lo svolgimento di "attività esperienziali e laboratoriali" e il "maggiore senso di libertà e il sentirsi a proprio agio da parte degli alunni", mentre la maggior parte dei docenti, invece, sottolinea l'importanza dell'"immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale" (25) e lo svolgimento di "attività esperienziali e laboratoriali" (11). Le risposte dei genitori, infine, sono state: l'"immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale" (65); lo svolgimento di "attività esperienziali e laboratoriali" (32); "gli alunni si sentono maggiormente liberi e sentirsi a proprio agio" (6); un "maggiore movimento da parte degli studenti" (4) e "gli alunni percepiscono le attività proposte come ludiche" (2), mentre alcuni genitori affermano di "non saper rispondere in merito a questo aspetto" (2) o che "l'apprendimento multisensoriale avviene in ugual modo sia in ambienti esterni che in aula" (2). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio dichiara che tale aspetto viene favorito da: "l'immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale" (15 su 22 genitori con background migratorio totali) e lo svolgimento di "attività esperienziali e laboratoriali" (10 su 22 genitori con background migratorio totali).

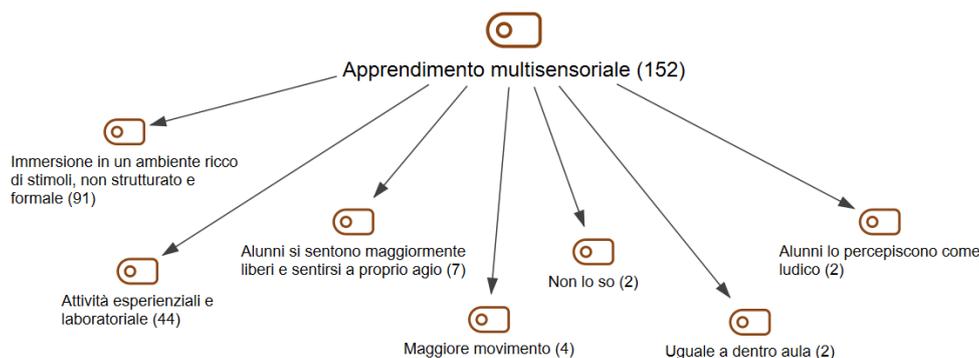


Figura 57. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative all'apprendimento multisensoriale

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
12.1. Immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale	91
12.2. Attività esperienziali e laboratoriali	44
12.3. Alunni si sentono maggiormente liberi e sentirsi a proprio agio	7
12.4. Maggiore movimento	4
12.5. Non lo so	2
12.6. Uguale a dentro aula	2
12.7. Alunni lo percepiscono come ludico	2
Totale	152

Tabella 78. Microcategorie e relative frequenze in merito all'apprendimento multisensoriale nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>12.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisca l'apprendimento multisensoriale in quanto consente l'immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e meno formale</p>	<p>Insegnante: Sicuramente sei immerso in un contesto che ti permette di utilizzare più sensi che in aula, ecco, forse questo sì, cioè in natura in generale ti concedi di sentire maggiormente, di percepire maggiormente rispetto all'aula (I16)</p> <p>Genitore: Sicuramente li usano tutti questi sensi, perché toccando, annusando, cioè è molto diverso vederlo e toccarlo con mano che leggere, secondo il mio parere è una cosa molto utile in generale questa su tante cose [...] all'esterno vedi molte più cose sicuramente che all'interno, senti molti più rumori, molti più odori e quindi è molto più utile [...] sono più stimolati all'esterno, sicuramente (G59)</p> <p>Facilitatore: Il mettere in gioco i sensi, anche solo della propriocezione, dal corpo o dagli oggetti che sono stati utilizzati per veicolare l'apprendimento, sì, è assolutamente importante. Infatti mi dispiace che ci siano delle normative molto forti che non prevedono l'utilizzo del gusto, della cucina, ci sono limitazioni alimentari e questo è veramente un peccato perché limitano l'apprendimento sensoriale che invece amplificherebbe e renderebbe subliminali, trasporta l'esperienza proprio a un livello viscerale quasi inconscio e l'odore su questo è potentissimo, quindi vivere in ambienti diversi, con odori diversi, dare una</p>

	<p>connotazione nell'esplorazione del territorio, anche luoghi di lavoro o i luoghi della vita sociale è fondamentale, proprio perché si crea un'emozione che lega, per cui sì, evita che il bambino arrivi a casa e dica: cosa hai fatto oggi? Boh, niente, tutto ok (F1)</p>
<p>12.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisca l'apprendimento multisensoriale in quanto implica lo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali</p>	<p>Insegnante: Sì, sì, sì, perché appunto la vista, l'udito, il tatto, l'olfatto, il gusto fuori sono molto più stimolati, è molto più facile allenarli, quindi a volte, appunto, nei nostri giochi di ricercare, usando i cinque sensi staccati, uno per uno oppure legati, nel senso che dici: cerca cinque cose gialle, quindi devi usare la vista, poi dici: cinque rumori, cinque suoni, cinque cose lisce o ruvide, cinque elementi, quindi fuori ci sono molte più possibilità di fare queste esperienze multisensoriali rispetto al dentro (I17)</p> <p>Genitore: Sicuramente multisensoriale perché c'è appunto l'elemento dell'esperienza diretta, annusare, usare le mani, toccare i materiali e quindi l'apprendimento è sicuramente molto più completo (G77)</p> <p>Facilitatore: Sì, allora innanzitutto i sensi sono collegati strettamente alle emozioni, sappiamo che il circuito emotivo è fortemente collegato alla missione dell'apprendimento, quindi non c'è apprendimento se non c'è emozione, necessariamente per i bambini poi più si cresce più si scardina un po' questo principio, ma il piacere è alla base, il piacere deriva dalle emozioni, quindi abbiamo detto serotonina, endorfine, accade tramite il divertimento, il movimento, la soddisfazione e quindi la produzione di lavori, che nel caso dei bambini sono sempre lavori concreti, quindi sì, c'è proprio una dimensione estremamente concreta, sensoriale, che produce quello che sono le nostre emozioni ai quali noi ancoriamo l'apprendimento (F1)</p>
<p>12.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisca l'apprendimento multisensoriale in quanto gli alunni e le alunne hanno un maggior senso di libertà e possibilità di sentirsi a proprio agio</p>	<p>Genitore: Io credo di sì, perché il bambino si sente più libero, perché comunque in aula uno si sente osservato quando parla, invece all'interno della natura magari si sente meno osservato, può trovare facilità nell'espressione e può anche essere più stimolato, io credo che essendo più stimolato, riesca a produrre di più (G46)</p> <p>Facilitatore: L'apprendimento multisensoriale cosa significa? Significa che [...] dal punto di vista biologico noi ci troviamo a nostro agio e ci rilassiamo quando siamo stimolati contemporaneamente da più sensi, perché lo percepiamo come naturale per l'appunto (F1)</p>
<p>12.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisca l'apprendimento multisensoriale consente maggiori opportunità di movimento da parte degli alunni e delle alunne</p>	<p>Genitore: Penso di sì, è un po' difficile capire certe cose, però sicuramente sì, è diverso dall'aula, perché in classe penso che fanno sempre le solite cose, fanno le materie che devono fare, imparare il corsivo, invece fuori, fare scuola fuori è diverso [...] all'aperto si possono muovere e fare attività in cui possono usare tutti sensi (G38)</p>
<p>12.5. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisca o meno l'apprendimento multisensoriale</p>	<p>Genitore: Non lo so, non lo so, non saprei rispondere (G72)</p>
<p>12.6. I partecipanti affermano che l'apprendimento multisensoriale avviene in ugual modo sia in aula che negli spazi all'aperto</p>	<p>Genitore: Sì, ma penso che questo sia uguale sia dentro la scuola che all'aperto, che avvenga nello stesso modo (G30)</p>

<p>12.7.I partecipanti affermano che l'OE favorisca l'apprendimento multisensoriale in quanto gli alunni e le alunne percepiscono le attività proposte come ludiche</p>	<p>Genitore: Sì, penso di sì, per quello che ho detto prima, perché comunque contribuisce positivamente a quello che è lo sviluppo psicosensoriale e psicofisico [...] penso di sì, sicuramente anche in aula, però fuori penso che possa essere maggiore la cosa, sempre per il fatto che comunque si è in un contesto meno formale rispetto a quello dello stare in classe, in più il bambino può vedere l'attività come forma di gioco, lui sta giocando tra virgolette, però allo stesso tempo sta apprendendo, cioè apprende positivamente l'ambiente che lo circonda (G15)</p>
--	---

Tabella 79. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito all'apprendimento multisensoriale nell'OE

L'Educazione all'aperto e i tempi di apprendimento di studenti e studentesse

Un'altra caratteristica esaminata sono i tempi di apprendimento durante lo svolgimento della didattica all'aperto. A tal fine, la macrocategoria "OE e tempi" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito ai tempi di apprendimento degli alunni nella didattica all'aperto ed in essa sono presenti un totale di 243 segmenti codificati, suddivisi in 22 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

Sulla base delle risposte dei partecipanti (docenti e genitori), le microcategorie emerse sono state: lasciare tempo per l'esperienza diretta degli alunni; maggiori stimoli dall'ambiente esterno; stesse tempistiche dell'aula; lasciare tempo per l'osservazione dell'ambiente esterno; tempi maggiormente incisivi; alunni maggiormente tranquilli e rilassati; apprendimento piacevole e ludico; seguire i tempi lenti dell'ambiente naturale; attività che non richiedono tempi ripetitivi e cadenzati; lasciare tempo per le connessioni interdisciplinari; lasciare tempo per raggiungere gli spazi e preparare le attività; maggiori distrazioni; lasciare tempo per l'apprendimento multisensoriale; lasciare tempo per i momenti di discussione e confronto; dipende dal singolo alunno; lasciare tempo per soffermarsi e approfondire le informazioni; gli alunni si sentono maggiormente liberi e si lasciano andare; lasciare tempo per la costruzione della conoscenza; dipende dall'attività che si propone; perdita di cognizione del tempo; imprevisti; lasciare tempo per abituare gli alunni a percepirla come attività didattica.

Analizzando le risposte nel dettaglio le microcategorie emerse e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), è possibile notare come i docenti dichiarino che i tempi di apprendimento siano maggiormente dilatati nell'OE per: "lasciare tempo per l'esperienza diretta degli alunni" (16); "maggiori stimoli dall'ambiente esterno" (11); "tempi maggiormente incisivi" (7); "lasciare tempo per l'osservazione dell'ambiente esterno" (6); "alunni maggiormente tranquilli e rilassati" (4); "seguire i tempi lenti dell'ambiente naturale" (4); "lasciare tempo per raggiungere gli spazi e preparare l'attività" (4); "l'apprendimento piacevole e ludico" (3); "lasciare tempo per i momenti di discussione e confronto" (3); "lasciare tempo per la costruzione della conoscenza" (3); "attività che non richiedono tempi ripetitivi e cadenzati" (2); "lasciare tempo per le connessioni interdisciplinari" (2); "lasciare tempo per l'apprendimento multisensoriale" (2); "perdita di cognizione del tempo" (2); il verificarsi di "imprevisti" (2); "lasciare tempo per soffermarsi e approfondire le informazioni" (1) e "per abituare gli alunni a percepirla come attività didattica" (1). Infine, alcuni docenti ritengono che "le tempistiche sono le medesime dell'aula" (2) o che "dipende dall'attività che si propone" (2) o "dal singolo alunno" (1). Le microcategorie e le relative frequenze in merito alle risposte dei genitori, invece, sono state: "le tempistiche siano le medesime dell'aula" (19); "maggiori stimoli dell'ambiente esterno" (16); "lasciare tempo per l'esperienza diretta degli alunni" (14) e per "l'osservazione dell'ambiente esterno" (14); "tempi maggiormente incisivi" (13); "alunni maggiormente tranquilli e rilassati" (13); "apprendimento piacevole e ludico" (9); "attività che non richiedono tempi ripetitivi e

cadenzati” (8); “maggiori distrazioni” (8); “seguire tempi lenti dell’ambiente naturale” (7); “lasciare tempo per le connessioni interdisciplinari” (7); “dipende dal singolo alunno” (7); “lasciare tempo per raggiungere gli spazi e preparare l’attività” (5); “lasciare tempo per l’apprendimento multisensoriale” (5); “per soffermarsi e approfondire le informazioni” (5) e “per i momenti di discussione e confronto” (4); “gli alunni si sentono maggiormente liberi e si lasciano andare” (4); “lasciare tempo per la costruzione della conoscenza” (2); “dipende dall’attività che si propone” (2); “perdita di cognizione del tempo” (2) e gli “imprevisti” (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio dichiara che “le tempistiche sono le medesime dell’aula” (5 su 22 genitori con background migratorio totali); gli “alunni maggiormente tranquilli e rilassati” (3 su 22 genitori con background migratorio totali) e “l’apprendimento piacevole e ludico” (3 su 22 genitori con background migratorio totali) o che tale aspetto “dipenda dal singolo alunno” (3 su 22 genitori con background migratorio totali). In conclusione, occorre notare come un aspetto emerso dalle risposte dei partecipanti sia il concetto della perdita della cognizione del tempo, legato al termine inglese “flow”, che in psicologia indica uno stato di coscienza in cui l’individuo perde la cognizione del tempo in quanto è completamente immerso nell’attività che sta svolgendo (Csikszentmihalyi & Larson, 2014).

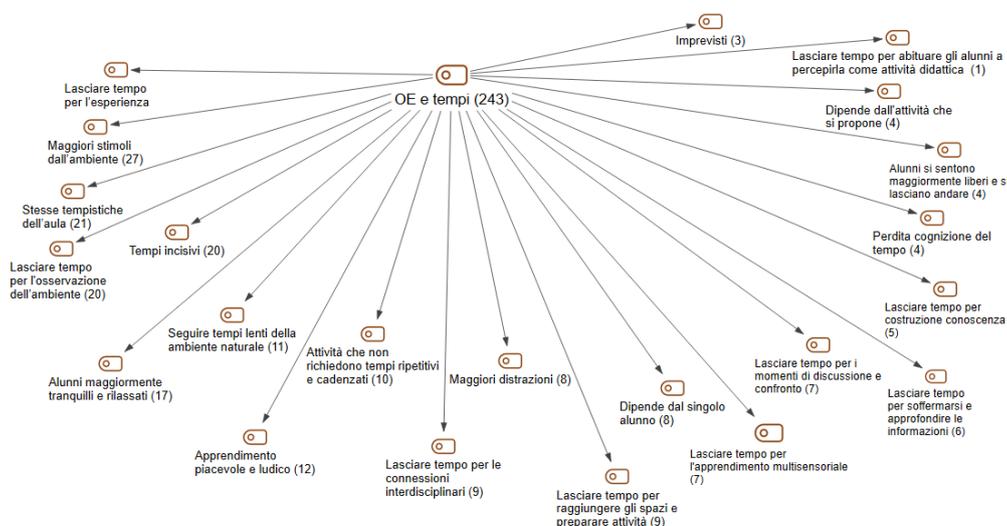


Figura 58. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai tempi di apprendimento nell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
13.1. Lasciare tempo per l’esperienza	30
13.2. Maggiori stimoli dall’ambiente	27
13.3. Stesse tempistiche dell’aula	21
13.4. Lasciare tempo per l’osservazione dell’ambiente	20
13.5. Tempi maggiormente incisivi	20
13.6. Alunni maggiormente tranquilli e rilassati	17
13.7. Apprendimento piacevole e ludico	12
13.8. Seguire tempi lenti della ambiente naturale	11
13.9. Attività che non richiedono tempi ripetitivi e cadenzati	10
13.10. Lasciare tempo per le connessioni interdisciplinari	9
13.11. Lasciare tempo per raggiungere gli spazi e preparare attività	9
13.12. Maggiori distrazioni	8
13.13. Dipende dal singolo alunno	8

13.14. Lasciare tempo per l'apprendimento multisensoriale	7
13.15. Lasciare tempo per i momenti di discussione e confronto	7
13.16. Lasciare tempo per soffermarsi e approfondire le informazioni	6
13.17. Lasciare tempo per la costruzione della conoscenza	5
13.18. Alunni si sentono maggiormente liberi e si lasciano andare	4
13.19. Dipende dall'attività che si propone	4
13.20. Perdita di cognizione del tempo	4
13.21. Imprevisti	3
13.22. Lasciare tempo per abituare gli alunni a percepirla come attività didattica	1
Totale	243

Tabella 80. Microcategorie e relative frequenze in merito ai tempi di apprendimento nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
13.1. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per lo svolgimento di esperienze dirette	<p>Insegnante: <i>È qualcosa che resta, anche come esperienza, e che magari il giorno dopo invece la riporti sul quaderno oppure durante la settimana. Quindi sicuramente i tempi devono essere più dilatati e poi bisogna pensare che l'attività non è appunto solo quella che si registra sul quaderno o sul libro adottato, ecco [...] vado fuori, faccio esperienza quindi mi porto un bagaglio che poi utilizzo in un'altra attività, magari da fare pure in classe, non per forza solo all'aperto e quindi è proprio il modo di fare che sicuramente ha bisogno di tempi più dilatati (I5)</i></p> <p>Genitore: <i>Per l'esperienza assolutamente, perché davvero si tratta di un apprendimento attivo nella maniera più assoluta [...] forse dal fatto di non dover studiare su un testo, che anche mentalmente credo che limiti un po' la mente, ci si focalizza su quello che si sta leggendo, invece in questo come dicevamo prima poiché sviluppa tutti i sensi in realtà, l'idea di poter unire l'apprendimento attraverso l'utilizzo dei sensi, piuttosto che attraverso l'esperienza data dal fatto che loro davvero guardano, vedono e vivono sia molto più efficace (G2)</i></p>
13.2. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto vi sono maggiori stimoli provenienti dall'ambiente, che incuriosiscono e portano a maggiori spunti provenienti dagli alunni e dalle alunne	<p>Insegnante: <i>Allora già naturalmente sei portato a dilatare i tempi, quindi già avviene questa cosa in maniera più naturale, poi è necessario perché tu stessa come educazione outdoor imposti un'attività semilibera, per cui già di per sé è semilibera, per cui tu fai un canovaccio, però poi sei disponibile ad accogliere gli stimoli che vengono da fuori (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, meno veloci, può essere, perché il bambino forse si perde un po' di più, è attirato da altre cose, cioè il bambino ha maggiore tempo per poter apprendere (G62)</i></p>
13.3. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono gli stessi della didattica in aula	<p>Insegnante: <i>Io ho visto che i tempi in aula e i tempi fuori nelle mie attività o con me, forse sono io che le imposto in una maniera, non vedo differenze nella dilatazione (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Dipende dal tempo che hanno quando escono a fare qualcosa fuori, sia dentro che fuori, quindi questo è uguale (G38)</i></p>
13.4. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per l'osservazione	<p>Insegnante: <i>Perché allora tu quando fai lezione in classe, per quanto possa vedere i video, sono sempre immagini che passano veloci, non è un'immagine che tu hai ben chiara, non vedi bene i colori, non vedi bene la struttura del paesaggio tramite un video o tramite una foto. Tramite invece proprio l'uscita, che sia l'uscita didattica, che sia l'uscita devo fare il giro per prendere aria, che sia l'uscita per fare educazione all'aperto, loro la vivono in modo positivo [...] a livello didattico, perché osservare dal vivo non è lo stesso di vedere le cose chiusi in quattro mura assolutamente (I21)</i></p>

	<p>Genitore: Sì, sicuramente più dilatati, perché comunque c'è la possibilità, tra virgolette, di rilassarsi, di osservare quella cosa con una maggiore attenzione, quindi ponendo una maggiore attenzione ovviamente il tempo si allunga, quindi sicuramente sì, per questo perché si ha la possibilità di porre di più l'attenzione su quell'aspetto, vederlo anche da diverse sfaccettature, magari in classe un'unica cosa si vede, frettolosamente o si vede soltanto da quella angolatura, non c'è la possibilità di vedere le varie sfaccettature, quindi per analizzare anche un elemento che all'aperto ovviamente si può mostrare con diverse sfaccettature occorre un tempo maggiore (G52)</p>
<p>13.5. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono tempi incisivi in quanto le informazioni ricevute rimangono più impresse agli alunni e alle alunne</p>	<p>Insegnante: Sì, sicuramente, ovviamente come dicevo l'altra volta, la scuola all'aperto implica dei tempi molto più rilassati, per cui non si può pretendere di fare tutto velocemente, perché ci vuole il suo tempo, anche nell'aspetto della preparazione, portarli fuori, il tempo ci vuole, quindi sono dei tempi più dilazionati, però ovviamente con tempi più larghi, diciamo, gli obiettivi si raggiungono. Ripeto, sono obiettivi che magari rimangono [...] Tutto ciò che si acquisisce, rimane più impresso proprio perché lo vivono concretamente (I15)</p> <p>Genitore: Magari in classe hanno fatto matematica, inglese, storia, e tutte quelle materie lì, fuori magari hanno appreso solo una cosa, avviene un apprendimento più lento, però molto più efficace di stare in aula, la ricorderà di più la lezione, quindi meno cose, ma più forti (G67)</p>
<p>13.6. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto gli alunni e le alunne sono maggiormente tranquilli e rilassati, con un minor senso di ansia legato al dover finire il programma scolastico</p>	<p>Insegnante: Nel bambino c'è un atteggiamento forse anche più rilassato, perché l'ambiente lo mette nelle condizioni (I14)</p> <p>Genitore: Sì, forse perché sono più tranquilli, più rilassati, quindi tendono ad apprendere tranquillamente, cioè non avere l'ansia di capire o cose simili, perché magari scatta l'ora o cose simili (G47)</p>
<p>13.7. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto l'apprendimento è percepito dagli alunni e dalle alunne come maggiormente piacevole e ludico</p>	<p>Insegnante: Come dire, i bambini la vivono diversamente la strutturazione di un'attività all'aperto, perché sanno che quegli steps sono legati comunque a un gioco, al superamento di una prova, ci sarà un momento finale in cui saranno gratificati per qualcosa che hanno realizzato, però nel frattempo magari, attraverso delle domande a cui rispondere, hanno esposto un argomento di scienze, un argomento di geografia, hanno messo in campo delle attività pratiche che magari non sapevano di avere, sono riusciti a capire come poter insomma mettere un telo intorno a un albero, piantare un picchetto, usare lo spago, usare quei pochi elementi poveri che hanno a disposizione, le mollette, devono mettersi d'accordo (I3)</p> <p>Genitore: Sì, sicuramente imparare all'aria aperta implica più tempo perché implica anche il gioco, quindi necessariamente di perde più tempo di quanto si era previsto prima, ma allo stesso tempo grazie a questo si riesce anche ad economizzare il tempo e gestione del tempo migliore, perché il bambino lo ricorderà di più (G6)</p>
<p>13.8. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto vengono seguiti i tempi lenti della natura</p>	<p>Insegnante: Sì, questo come dicevamo prima, sì, fuori è più disteso, anche perché a volte l'osservazione stessa dei cambiamenti richiede tempi lunghi, cioè la natura anche ha i suoi tempi, quindi se dobbiamo osservare il cambiamento della natura nelle stagioni, dobbiamo aspettare un anno per vedere tutte e quattro le stagioni, in altre situazioni, invece, d'altra parte è più immediato perché è diretto l'apprendimento (I27)</p> <p>Genitore: Secondo me sì, i tempi sono necessariamente più lenti, meno frenetici, si rispetta molto quella che è la tempistica in natura (G43)</p>

<p>13.9. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto vengono svolte attività didattiche che non richiedono tempi ripetitivi e cadenzati</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me, tempi più dilatati perché non puoi avere fretta, cioè più hai fretta più l'attività non funziona, hanno i loro tempi, è una cosa proprio genetica dell'educazione all'aperto e ti insegna ad avere pazienza anche quando sei in classe, perché i tempi sono molto più scanditi in classe rispetto a quando sei all'esterno [...] perché sono le attività che si adattano ai tempi del bambino (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>I tempi sono sicuramente diversi, ma mentre i tempi ovviamente in aula sono frenetici perché sono scanditi proprio dall'orologio e le attività vengono già strutturate, perché comincino e finiscano in un certo periodo di tempo e bisogna stare in quel tempo lì, un'attività all'aperto che comunque il più delle volte come dicevamo prima è sempre programmata, prevede che si tratti e che si sviluppi un argomento però poi di volta in volta in base alle reazioni anche dei bambini, quello che in quel momento il luogo in cui la svolgi ti offre, ti mette in campo tante variabili, quindi forse più rilassante in questo senso che dopo se entrano in campo altre variabili tu cambi anche il percorso, direzione, si arricchisce, quindi sì, non c'è forse questo aspetto del tempo (G13)</i></p>
<p>13.10. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per svolgere le connessioni interdisciplinari</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi tempo un pochino più dilatato c'è, non sempre dipende dall'attività che fai, ma all'aperto [...] lavori in maniera così bella e interdisciplinare, anzi io riesco a fare più cose che fare il monotematico (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Si collegano più materie, più cose, forse fanno anche prima su più cose (G59)</i></p>
<p>13.11. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per raggiungere gli spazi da utilizzare e preparare l'attività didattica da svolgere</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì [...] lo dicevo riguardo al fatto che molti non vogliono praticarla proprio perché comunque la scuola all'aperto richiede dei tempi più dilatati, perché comunque dover uscire, prepararsi, sedersi (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Quello non credo, perché non so quanto tempo abbiano, quante ore abbiano da dedicare alla lezione in particolare, quindi tra lo spostarsi e raggiungere magari il luogo che hanno scelto e poi fare la lezione vera e propria (G80)</i></p>
<p>13.12. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto le distrazioni dovuti agli stimoli dell'ambiente sono maggiori</p>	<p>Genitore: <i>Sì, penso che nel fare l'attività all'aperto, ovvio che secondo me ci voglia un po' più di impegno, proprio perché comunque credo che i bambini all'esterno tendano a distrarsi un pochino di più perché magari sono distratti anche da quello che vedono fuori, dalla gente che vedono passare (G44)</i></p>
<p>13.13. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE dipendono dal singolo alunno e dalla singola alunna</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me no, non possiamo fare una differenza di tempistica, perché poi alla fine i tempi di apprendimento sono individuali, cioè ogni bambino apprende come può e quando può, non li possiamo mettere sullo stesso piatto della bilancia, per cui alla fine quella tematica affrontata in classe piuttosto che fuori dalla classe vede comunque una tempistica differente di apprendimento, ma questo è dovuto al fatto che ognuno di noi ha le proprie capacità, i propri tempi, per poter assimilare, comprendere e interiorizzare, fare proprio quello che ha imparato, secondo me qua non c'è differenza tra i due modi di fare scuola e diventa una cosa individuale di ciascun alunno (I10)</i></p> <p>Genitore: <i>Guarda io ti dico una cosa, se uno vuole imparare quello dipende dal bambino, perché magari tu lo puoi tenere in classe e non impara neanche in classe, se lo tieni fuori magari fuori si distrae [...] secondo me quello va in base al bambino e alla volontà che ha un bambino (G86)</i></p>
<p>13.14. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì [...] Anche perché [...] A scuola, fai, chiudi il quaderno, apri il quaderno, invece là, a contatto con la natura oppure fuori, se andiamo fuori non si</i></p>

<p>dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per l'apprendimento multisensoriale</p>	<p><i>parla solo di natura, ma si parla di ambiente esterno in genere, i tempi sono più dilatati, perché comunque sei costretto a dover utilizzare tutti i sensi, l'ascoltare, l'osservare, quindi richiede tutto più tempo (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Certo che sì, perché andare in mezzo alla natura ti scordi del tempo, il tempo passa e non te ne accorgi, perché come ho ripetuto più volte metti in atto tutto, cioè metti in atto tutti e cinque i sensi (G34)</i></p>
<p>13.15. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per i momenti di discussione e di confronto</p>	<p>Insegnante: <i>Devi lasciare a loro il tempo di essere stimolati, di essere incuriositi, di andarsi a cercare le risposte, confrontarsi con l'insegnante, con i compagni e poi tirare le conclusioni (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Forse sì, magari c'è più modo di discutere con i ragazzi, proprio in questa visione di più tranquillità lasciare più tempo alla discussione, magari anche per l'insegnante stare in classe da più quel senso di: sto in classe, devo fare questo, questo e quest'altro, che a parere mio serve a poco, invece magari stando fuori entro anche io in quell'ottica di maggiore discussione e quindi do più tempo a tutti di osservare, di pensare, di trarre delle conclusioni (G16)</i></p>
<p>13.16. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo per soffermarsi ed approfondire le informazioni e i concetti affrontati a scuola</p>	<p>Insegnante: <i>Perché c'è bisogno di fermarsi a riflettere, di tirare le fila, perché il pensiero secondo me si sviluppi (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Tu ti prendi quell'ora per imparare e in quell'ora l'hai appresa, cioè in classe si va avanti, facciamo, per dire, più pagine di un libro, tre pagine, cioè in classe potremmo fare più argomenti e invece magari fuori potremmo fare un argomento fatto bene in un altro modo, guardando, vedendo, i bambini si appassionano di più, alzano le mani, parlano, prendono parola, quindi è un po' più scandito, meno frenetico, è un processo più lento (G19)</i></p>
<p>13.17. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo agli alunni e alle alunne per la costruzione della propria conoscenza, facendo domande e ricercando le risposte</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, ci vuole più tempo perché se non vuoi fare l'errore di replicare la stessa tipologica, lo stesso schema di lezione, perché allora fare educazione all'aperto non vuol dire prendere il libro e il quaderno e uscire fuori seduto sull'erba a fare la stessa lezione, ma è attivare un modo di co-costruzione della conoscenza e quindi già il nome stesso di co-costruzione devi lasciare a loro il tempo di essere stimolati, di essere incuriositi, di andarsi a cercare le risposte, confrontarsi con l'insegnante, con i compagni e poi tirare le conclusioni e già così uno capisce da sé che non basta un'oretta per leggere la paginetta sul libro per dirti che la pianta ha radici, fusto, rami e foglie, ma se la vai a cercare, gli dici disegna, descriverla, come la vedi?, ma la tua pianta è diversa dalla mia, però cosa hanno in comune, tutte queste cose, gli ci vuole molto più tempo (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Le attività all'esterno sono in grado di dare al bambino un apprendimento che viene costruito dal bambino stesso attraverso le informazioni che gli sono state fornite, mentre dentro è l'insegnante che fornisce le informazioni e i bambini immagazzinano, quando si fa un'esperienza all'esterno, secondo me, il metodo d'apprendimento, essendo molto più tranquillo, con dei tempi molto più lineari, l'apprendimento avviene in modo differente, è l'alunno che lo costruisce il suo bagaglio, il suo apprendimento, attraverso le informazioni che gli sono state fornite. Quindi secondo me arriva proprio il vero apprendimento, perché è proprio lui che lo va a fissare con delle informazioni e con delle tempistiche di ragionamento un pochino più calme, quindi è lui che riesce a metabolizzare, a ragionare e a capire quello che l'insegnante gli sta proponendo (G43)</i></p>
<p>13.18. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto gli alunni e le alunne hanno</p>	<p>Genitore: <i>Secondo me sì, per quel motivo che dicevo prima, i bambini all'aperto si lasciano più andare (G17)</i></p>

<p>un maggior senso di libertà negli ambienti esterni e si lasciano andare maggiormente</p>	
<p>13.19. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE dipendono dall'attività didattica che si propone</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me dipende dalle attività, dipende dall'attività, sicuramente ci sono attività che [...] vogliono, hanno bisogno di tempi più dilatati, più morbidi sicuramente, però magari non sempre si ha a disposizione un tempo lungo quindi dipende dalle attività che si vanno poi ad organizzare, a coordinare, a mettere in campo quella determinata ora o quella determinata giornata. Lì è sempre una questione di scelta da parte dell'adulto (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>In base all'attività che fanno, perché se una cosa ai bambini piace tanto l'apprendono subito, diciamo sempre in base all'attività che fanno secondo me (G8)</i></p>
<p>13.20. I partecipanti affermano che nell'OE di verifica una perdita di cognizione del tempo da parte degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché mentre in un ambiente chiuso, se tu ti sei prefissato di finire una cosa, l'insegnante deve fare un tot di cose, è più portato a seguire a spron battuto il suo programma, perché è meno sensibile agli stimoli dell'ambiente, anzi talvolta è insensibile perché c'è soltanto l'aula chiusa e quindi è più portato ad avere ritmi frenetici e selettivi, perché tu selezioni quella cosa lì, quindi hai un solo senso [...] l'insegnante è portato ad avere tempi più stretti, poi la campanella, lo scandire del tempo molto serrato. Invece fuori, il tempo è più dilatato perché dal momento in cui cominci a uscire perdi un po' la nozione di tempo e di spazio, perché diventa più libera e quindi sei concentrato proprio su questi elementi che abbiamo detto prima, tutti questi vari elementi naturali o la presenza di altri esseri viventi, per cui questo sprigiona un modo di vivere diverso (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Certo che sì, perché andare in mezzo alla natura ti scordi del tempo, il tempo passa e non te ne accorgi, perché come ho ripetuto più volte metti in atto tutto, cioè metti in atto tutti e cinque i sensi appunto, come dicevo prima, quindi io non mi sento più la pesantezza dello stare seduto o la pesantezza dello sfogliare il libro ma devo solo apprendere, quindi concentrarmi, non poterlo toccare, poi ci vuole anche quello (G34)</i></p>
<p>13.21. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto si verificano imprevisti</p>	<p>Insegnante: <i>Vanno previsti gli spostamenti, qualche piccolo imprevisto, perché può capitare che l'adulto medio che ha portato fuori il cane abbia lasciato in giro un ricordo e qualcuno lo pesti, aveva la scarpa nuova e allora lì la dignità della maestra si gioca sul fatto che sa che nell'erba bagnata la scarpa si pulisce, c'è una pozzanghera, mettila lì, cioè a volte si perde del tempo così (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché appunto ci sono degli eventi intorno esterni che possono modificare l'andamento della lezione, ma non è detto che lo rallentino, potrebbero introdurre degli imprevisti che invece cambiano i tempi, sono un po' più sottoposti all'imprevisto rispetto all'indoor (G84)</i></p>
<p>13.22. I partecipanti affermano che i tempi nell'OE sono dilatati in quanto è necessario lasciare il tempo affinché gli alunni e le alunne si abituino a considerare l'attività svolta in spazi esterni come didattica, non percependola come gioco</p>	<p>Insegnante: <i>Quando si esce per un'attività, il primo pensiero loro è; a ok, adesso si fa festa, quindi devono comunque entrare in contatto con l'ambiente, rendersi conto che sì, si fa una cosa divertente, ma comunque si deve fare, si deve svolgere una certa attività, devono avere tempo di sperimentare, di capire, di parlarsi, di trovare appunto soluzioni ad eventuali problemi riscontrati, quindi sì, credo che servirà forse un tempo più dilatato rispetto all'attività puramente teorica in classe [...] per i tempi di adattamento dei bambini all'attività (I22)</i></p>

Tabella 81. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai tempi di apprendimento nell'OE

La formazione del personale scolastico nell'Educazione all'aperto

Ciò che risulta evidente dalle linee guida, dalla letteratura e dalla presente ricerca è indubbiamente l'importanza della formazione del personale scolastico in merito all'OE. Pertanto, è stata indagata un'altra caratteristica dell'OE, la quale è racchiusa nella macrocategoria "OE e formazione del personale scolastico" che indica l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti e genitori) in merito all'importanza della formazione del personale scolastico per lo svolgimento della didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 168 segmenti codificati, suddivisi in 19 microcategorie, raffigurate nel grafico e analizzate nelle tabelle sottostanti.

In merito all'importanza della formazione OE del personale scolastico, le microcategorie emerse sono state: capire come progettare e organizzare l'attività e mettere in pratica la teoria; cambiare la mentalità e modo di insegnare e mettersi in gioco; gestire le dinamiche all'aperto tra gli alunni; condividere esperienze, stimoli ed idee pratiche; conoscere le metodologie e le modalità dell'OE; i docenti educano allo stesso modo dentro e fuori; l'impiego degli spazi in modo intenzionale ed efficace; coinvolgere e incuriosire gli alunni; le docenti sono preparate; facilitare l'OE, creando una comunità di intenti e un team; le insegnanti sono più sicure e in grado di gestire l'ansia; creare percorsi interdisciplinari; gestione le tempistiche; imparare a prevedere e gestire gli imprevisti; sono sufficienti gli stimoli dell'ambiente; abituare gli alunni a percepirla come attività didattica; l'importanza di approcci per biofilia; l'esperienza conta maggiormente e c'è chi dice di non saper rispondere al riguardo.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come secondo i docenti la formazione di tutto il personale scolastico risulta di fondamentale importanza per: "capire come progettare e organizzare l'attività e mettere in pratica la teoria" (13); "condividere esperienze, stimoli ed idee pratiche" (8); "conoscere metodologie e modalità dell'OE" (6); "facilitare l'OE creando una comunità di intenti e un team" (6); "cambiare mentalità e modo di insegnare e mettersi in gioco" (4); "impiegare gli spazi in modo intenzionale ed efficace" (2); "far sì che le docenti siano più sicure e in grado di gestire l'ansia" (2); "coinvolgere e incuriosire gli alunni" (1); "creare percorsi interdisciplinari" (1); sottolineare "l'importanza di approcci per la biofilia" (1); "gestire le dinamiche all'aperto tra gli alunni" (1). Le risposte dei genitori sono state che tale formazione è necessaria per: "capire come progettare e organizzare l'attività e mettere in pratica la teoria" (24); "cambiare la mentalità e il modo di insegnare e mettersi in gioco" (19); "gestire le dinamiche all'aperto tra gli alunni" (17); "conoscere le metodologie e le modalità dell'OE" (9); "condividere esperienze, stimoli ed idee pratiche" (8); "impiegare gli spazi in modo intenzionale ed efficace" (6); "coinvolgere e incuriosire gli alunni" (6); "creare percorsi interdisciplinari" (3); "gestire le tempistiche" (3); "imparare a prevedere e gestire gli imprevisti" (2); "fare in modo che le docenti siano più sicure e in grado di gestire l'ansia" (2); "abituare gli alunni a percepirla come attività didattica" (1). Alcuni genitori, invece, affermano che la formazione in merito all'educazione non è necessaria poiché i "docenti educano allo stesso modo sia dentro sia fuori" (11), "le insegnanti sono già preparate" (7), "sono sufficienti gli stimoli dell'ambiente" (1) oppure la formazione è importante, ma comunque "l'esperienza conta maggiormente" (1). Infine, altri genitori dichiarano di non saper rispondere a tal proposito" (3). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio afferma che tale formazione è necessaria per: "gestire le dinamiche all'aperto tra gli alunni" (7 su 22 genitori con background migratorio totali); "capire come progettare e organizzare l'attività e mettere in pratica la teoria" (5 su 22 genitori con background migratorio totali) o affermano che la formazione in merito all'educazione all'aperto non è necessaria poiché i

“docenti educano allo stesso modo sia dentro sia fuori” (4 su 22 genitori con background migratorio totali) e che “le insegnanti sono già preparate” (4 su 22 genitori con background migratorio totali). L’importanza della formazione del personale scolastico sarà un aspetto ripreso più avanti e indicato dai partecipanti come il suggerimento con la maggiore frequenza per l’implementazione dell’OE.

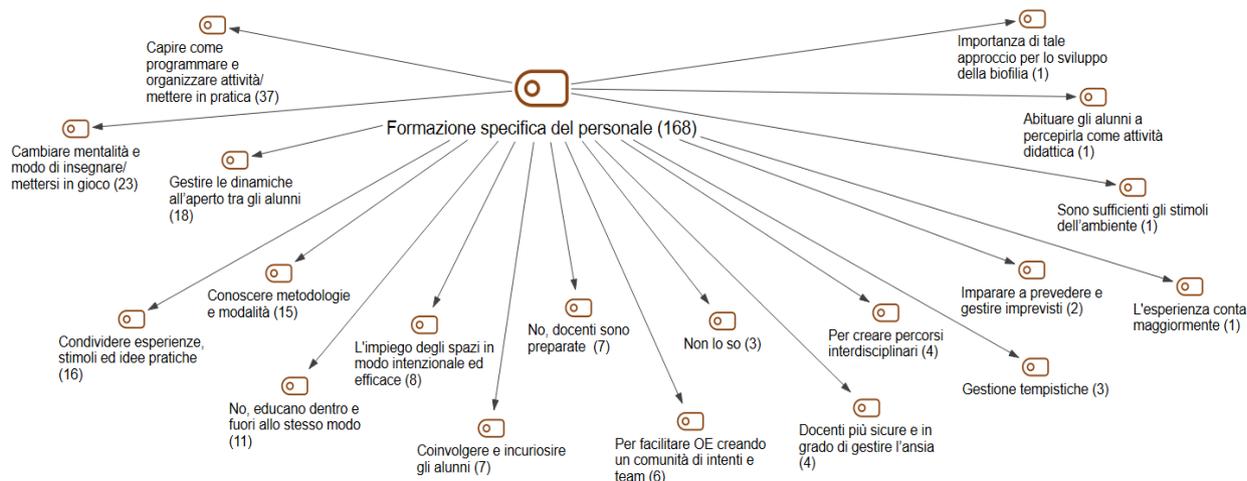


Figura 59. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alla formazione specifica del personale scolastico

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
14.1. Capire come progettare e organizzare l’attività/mettere in pratica la teoria	37
14.2. Cambiare mentalità e modo di insegnare/mettersi in gioco	23
14.3. Gestire le dinamiche all’aperto tra gli alunni	18
14.4. Condividere esperienze, stimoli ed idee pratiche	16
14.5. Conoscere metodologie e modalità dell’OE	15
14.6. Docenti educano allo stesso modo dentro e fuori	11
14.7. L’impiego degli spazi in modo intenzionale ed efficace	8
14.8. Coinvolgere e incuriosire gli alunni	7
14.9. Docenti sono preparate	7
14.10. Per facilitare OE creando un comunità di intenti e team	6
14.11. Docenti più sicure e in grado di gestire l’ansia	4
14.12. Per creare percorsi interdisciplinari	4
14.13. Non lo so	3
14.14. Gestione tempistiche	3
14.15. Imparare a prevedere e gestire imprevisti	2
14.16. L’esperienza conta maggiormente	1
14.17. Sono sufficienti gli stimoli dell’ambiente	1
14.18. Abituare gli alunni a percepirla come attività didattica	1
14.19. Importanza di tale approccio educativo per lo sviluppo della biofilia	1
Totale	168

Tabella 82. Microcategorie e relative frequenze in merito alla formazione specifica del personale scolastico

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>14.1. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante al fine di capire come progettare e organizzare l'attività didattica all'aperto, mettendo in pratica le linee guida teoriche</p>	<p>Insegnante: <i>Non saprei neanche da dove partire per organizzare la lezione, quindi secondo me chi deve fare questo tipo di lavoro deve avere la preparazione giusta, perché altrimenti non si va da nessuna parte [...] prima di tutto, vengono fatti dei corsi, quindi ci sono dei formatori che danno delle dritte, anche la scelta dei testi, come strutturare una lezione, poi ci sono delle lezioni, cioè degli incontri [...] che noi facciamo prima di portarlo in classe con i nostri alunni, quindi c'è proprio una preparazione teorica e pratica (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Credo di sì, perché è una cosa nuova o comunque non è così diffusa perciò non ci si può improvvisare, se c'è una modalità, se c'è uno studio [...] c'è un motivo e bisogna studiare come si fa [...] bisogna partire da lì, sulla formazione dei docenti sicuramente, nel senso che ci vuole qualcuno che abbia esperienza, che abbia studiato la materia, che sappia quali sono i pro e i contro, l'improvvisazione non serve a nulla [...] credo che un docente che ha sempre preparato le lezioni in un determinato modo, provo a mettermi nei suoi panni, se mi dicessero c'è da fare attività all'aperto, io avrei bisogno di una linea guida, altrimenti non saprei da che parte cominciare (G12)</i></p>
<p>14.2. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per cambiare la mentalità e il proprio modo di insegnare, mettendosi in gioco</p>	<p>Insegnante: <i>In primis, per mettersi in gioco loro stesse per prime [...] il fatto di fare una formazione anche proprio per prendere consapevolezza che ci sono altre metodologie che sono valide per poter insegnare e anche per risvegliare nelle insegnanti una consapevolezza che l'insegnante può cambiare lo stile nell'arco del suo percorso di lavoro professionale (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché i nostri docenti sono tanto vecchio stampo, però non si rendono conto che la vita è cambiata, che c'è stata un'evoluzione, che i bambini sono cambiati, che i genitori sono cambiati, che tutto il mondo circostante è diverso rispetto a com'era prima, quindi secondo me la formazione è alla base di tutto, ma per ogni tipo di approccio la formazione è alla base di tutto (G29)</i></p>
<p>14.3. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per la gestione delle dinamiche della classe all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché ci sono molte più dinamiche [...] da tener presenti di quelle che uno si immagina, ecco (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché le insegnanti devono capire come comportarsi fuori, all'aperto e come gestire la classe (G67)</i></p>
<p>14.4. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante al fine di condividere esperienze e idee pratiche</p>	<p>Insegnante: <i>Perché innanzitutto ti fai delle basi anche teoriche, ti confronti con gli altri, ascolti le esperienze e le testimonianze di altre scuole, quindi riesci a mettere tutto un po' insieme (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, se fatta bene sì, perché la formazione non è mai abbastanza e perché l'aiuto di uno sguardo esterno di uno che fa solo quello può essere arricchente per il docente (G79)</i></p>
<p>14.5. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per conoscere le metodologie e le modalità di tale approccio educativo</p>	<p>Insegnante: <i>Perché rispetto alle metodologie che io ho appreso durante il corso di formazione, le ho trovate molto utili e diciamo che mi sono servite molto con i bambini della mia classe (I21)</i></p> <p>Genitore: <i>Con la formazione magari anche loro potrebbero apprendere pratiche nuove (G9)</i></p>
<p>14.6. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE non sia necessaria, in quanto il</p>	<p>Genitore: <i>Sì, non penso che ci voglia una formazione, perché come li educano dentro lo fanno anche fuori, non ci vuole una persona proprio adatta soltanto per fare educazione fuori, quella che educa dentro lo può fare anche fuori, non cambia per me (G38)</i></p>

<p>modo di educare di un insegnante è lo stesso sia dentro sia fuori</p>	
<p>14.7. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per l'impiego degli spazi esterni in modo intenzionale ed efficace</p>	<p>Insegnante: <i>Le insegnanti devono essere formate bene, perché altrimenti si rischia di non valorizzare le potenzialità e di non mettere bene in pratica le attività, le potenzialità, sfruttare bene le potenzialità educative, formative che l'educazione all'aperto offre (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, credo di sì, più sono pensati, al di là di strutturati o meno, e più magari riescono ad essere organizzati al momento giusto, penso che possano essere assolutamente più efficaci che non sia soltanto un modo per fare qualcosa di diverso dalla lezione in classe, ma appunto per sfruttare al massimo la potenzialità di questa esperienza, dò per scontato che comunque chi li attua abbia un progetto (G31)</i></p>
<p>14.8. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per coinvolgere e incuriosire gli alunni e le alunne durante l'attività didattica</p>	<p>Insegnante: <i>Intanto sulla didattica può avere delle belle ripercussioni [...] per me perché il fuori ti aiuta a far capire il dentro, altrimenti la scuola è quella dei libri. Invece la scuola non è quella dei libri, ma è la scuola che appassiona alle cose della realtà, dove tu dopo vai a indagare perché ti piacciono [...] secondo me quello che manca oggi nella didattica è quello proprio di incuriosire i bambini [...] vedere una didattica più legata alla realtà, ad avvicinare i bambini alla realtà, non al quaderno, che non vuol dire che il quaderno non ci vuole, vuol dire soltanto che il quaderno è uno strumento per capire la realtà, per fermarla un attimo e ragionarci sopra, quella è la funzione del quaderno, non per fare il problema, no, magari per risolvere il problema. Il fatto di avere la possibilità di fargli capire di portare questo fuori dentro e di analizzarlo, secondo me, prende senso anche la scuola (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente l'aver una formazione mirata renderebbe il compito agli insegnanti più facile, perché immagino che è vero che se si va fuori bisogna trovare delle argomentazioni, dei temi che possono interessare ai bambini, quindi i bambini possono interessarsi, possono seguire e per coinvolgerli, non è sempre facile coinvolgere i bambini nelle attività, è più facile farlo all'aperto, ma non è comunque facile e avere una formazione ti aiuterebbe tanto, questo sì (G89)</i></p>
<p>14.9. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE non sia necessaria, poiché le docenti risultano essere già preparate</p>	<p>Genitore: <i>Secondo me le maestre sono già abbastanza istruite in queste cose, già formate perché le vedo molto brave, quindi direi di no, quindi o l'hanno già fatta o sono molto brave queste maestre perché veramente secondo me non ne hanno bisogno (G59)</i></p>
<p>14.10. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per facilitare la realizzazione di tale approccio educativo, creando una comunità di intenti e un team di persone formate</p>	<p>Insegnante: <i>Perché se tutti lavorano in quella direzione c'è una continuità [...] ha una visione più coesa di quello che gli sta accadendo nella scuola e quindi se è condivisa tra i docenti sicuramente è più semplice anche fare attività, cioè il bambino, che è abituato a fare lezione all'aperto, sa quali sono i tempi, come muoversi, ci sono anche lì delle regole da rispettare quindi è più semplice, se fosse condivisa con tutti sarebbe meglio sicuramente anche per i bambini stessi (I5)</i></p>
<p>14.11. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante al fine di</p>	<p>Insegnante: <i>Ci potrebbe dare più sicurezza, perché noi secondo me siamo anche un po' insicure, ci vuole un altro anno di formazione, però io parlo per me eh, perché io ho un approccio diverso alle altre, non mi permetto di</i></p>

<p>fare in modo che le docenti si sentano maggiormente sicure e in grado di gestire l'ansia durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto</p>	<p><i>generalizzare, però per me che ho fatto più fatica delle altre ad entrare in questo leitmotiv (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, ma forse più legata [...] alla gestione dello stress, perché, come ho detto prima, non penso che tutte le insegnanti siano predisposte a farlo e quindi nel momento in cui avviene un'imposizione rispetto alla didattica all'aperto la gestione dello stress credo che sia fondamentale, perché comunque penso che nel momento in cui tu insegnante non riesca a gestire lo stress dell'impegno che devi comunque mettere per seguire i bambini all'esterno rischi l'effetto boomerang e quindi che ti torni indietro il fatto che i bambini non la percepiscano bene ma perché sei tu per prima che non sei in quel momento probabilmente portata a farlo, quindi da questo punto di vista sì, quindi sì, dovrebbero magari seguire corsi specifici o comunque essere preparate, cioè fare un percorso per arrivare il più pronte possibile per svolgere una didattica del genere [...] sono più sicure nella gestione di questo tipo di approccio (G64)</i></p>
<p>14.12. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per creare percorsi interdisciplinari</p>	<p>Insegnante: <i>Per avere un filo conduttore [...] se non si rischia veramente di fare delle attività slegate, che non fanno male perché partire anche da quelle va bene, però [...] per avere una progettazione per forza ci vuole una formazione (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sì, perché anche per un'insegnante, magari per creare percorsi interdisciplinari, per non mettere due insegnanti insieme, ma farle intercambiare tra di loro (G65)</i></p>
<p>14.13. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per la gestione delle tempistiche dell'attività didattica all'aperto</p>	<p>Genitore: <i>Intanto per impostare le attività, per impostarle bene a livello di sfruttare bene il tempo (G14)</i></p>
<p>14.14. I partecipanti affermano di non sapere se la formazione del personale scolastico in merito all'OE sia necessaria</p>	<p>Genitore: <i>Questo non lo so, io so che la maestra [...] è molto brava [...] non lo so se dovesse servire (G10)</i></p>
<p>14.15. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per imparare a prevedere e gestire gli imprevisti</p>	<p>Genitore: <i>Secondo me sì, anche per la gestione dei pericoli, quindi una persona che fa l'educazione all'aperto deve sempre formarsi, deve conoscere l'ambiente soprattutto (G70)</i></p>
<p>14.16. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante, ma l'esperienza conta maggiormente</p>	<p>Genitore: <i>Io penso che più un'insegnante ha esperienza e meno le serve la formazione [...] sicuramente l'esperienza, però non lo so, sono in dubbio, forse per quelle veterane magari no, magari per noi invece che siamo più o meno giovani è possibile che occorra questa formazione, sì (G18)</i></p>
<p>14.17. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE non sia importante, ma sono sufficienti gli stimoli dell'ambiente</p>	<p>Genitore: <i>Sicuramente qualcosina faranno come studi perché è un modo diverso, so che comunque c'è un esperto di questi progetti e quindi avrà fatto tipi di studi diversi, ma vedo che le nostre maestre [...] non hanno molta difficoltà a farlo, poi non so se hanno fatto studi particolari, per me credo non servano, se fuori hai il materiale e la possibilità credo che riescano comunque</i></p>

	<i>a far lezione all'aperto senza particolari studi secondo me [...] dipende dall'ambiente che si ha a disposizione (G62)</i>
14.18. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per abituare gli alunni a percepirla come attività didattica	Genitore: <i>Sì, come in tutte le cose serve una preparazione, perché tenere i bambini all'aperto non penso che sia semplice, perché [...] se la cosa diventa sistematica riescono comunque a capire che quello è sì un momento di gioco, ma anche di studio, quindi secondo me ci vuole preparazione anche in quello, a far capire al bambino che quello deve essere un momento di studio (G57)</i>
14.19. I partecipanti affermano che la formazione del personale scolastico in merito all'OE è importante per far comprendere l'importanza di tale approccio educativo nello sviluppo della biofilia degli alunni e delle alunne	Insegnante: <i>Sì, io credo che sia necessaria, ci deve essere la voglia, la volontà dell'insegnante, la comprensione che questo percorso, questa strada è il futuro per poter, appunto, superare e cercare di raddrizzare un po' le sorti di tutto il pianeta e della sensibilità, della biofilia, che c'è dentro, negli adulti magari un po' meno, ma nelle nuove generazioni [...] perché altrimenti avanti di questo passo già i danni sono stati fatti tanti, tocca proprio a queste nuove generazioni, in un modo o nell'altro, combattere contro i sistemi che ci sono e cercare di raddrizzare un po' le sorti e senza formazione, senza aggiornamento, per quanto uno possa essere predisposto, come potrei essere io, però manca un pezzo, manca il riconoscimento che questa è la strada giusta e la legittimazione di avviare dei percorsi di questo tipo, se poi uno invece si sente inadeguato ancor meglio deve formarsi per poter partire (I17)</i>

Tabella 83. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alla formazione specifica del personale scolastico

L'Educazione all'aperto e il coinvolgimento del personale scolastico

Le ultime caratteristiche dell'OE analizzate sono state: l'importanza del coinvolgimento del personale scolastico, della famiglia e del territorio.

In merito al primo aspetto, la macrocategoria "Coinvolgimento del personale scolastico" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (genitori e docenti) in merito all'importanza del coinvolgimento del personale scolastico per lo svolgimento della didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 267 segmenti codificati, suddivisi in 23 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle di seguito.

Per quanto riguarda il coinvolgimento della figura del dirigente nello svolgimento dell'OE, i partecipanti affermano che: è necessario per reperire risorse ed implica che sia a conoscenza e informato dei progetti scolastici legati all'OE e che sia coinvolto nella formazione relativa alla didattica all'aperto; è una figura trainante, che crede nell'OE e fornisce le linee guida; potrebbe essere coinvolta nelle attività e iniziative legate all'OE, ascoltando le opinioni degli alunni o assistendo alla loro lezione all'aperto; si occupa della burocrazia legata allo svolgimento dell'OE, in modo che questa non diventi un ostacolo. In merito al coinvolgimento dei collaboratori scolastici, invece, queste figure potrebbero essere un supporto per le docenti; potrebbero essere informati e partecipare alle riunioni o essere coinvolti nella formazione; si eviterebbero i conflitti tra docenti e collaboratori scolastici in merito alla didattica all'aperto; possono contribuire alla realizzazione e alla cura degli spazi esterni; si potrebbe valorizzare il ruolo dei collaboratori e farli sentire parte dell'OE. Secondo alcuni partecipanti, inoltre, fondamentale è la collaborazione tra colleghe e tra classi e il coinvolgimento del personale scolastico consentirebbe: all'OE di divenire sistematico; di far comprendere l'importanza di tale approccio ad alunni e genitori; di non confondere gli alunni; di far comprendere agli studenti le relazioni esistenti a scuola e di migliorare le relazioni del personale scolastico. Alcuni partecipanti dichiarano, invece, che non sia necessario il coinvolgimento del dirigente o dei collaboratori scolastici

o di non saper rispondere su tale aspetto e, infine, emerge anche la mancanza di collaboratori o la loro non possibilità di allontanarsi dalla scuola.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), si vede come, secondo i docenti, la figura del dirigente è necessaria per “reperire risorse” (16); potrebbe “essere coinvolta nella formazione sull’OE” (7); “si occupa della burocrazia” (5); è “una figura trainante, che crede nell’OE e fornisce le linee guida” (5); potrebbe “partecipare ad attività e iniziative legate all’OE” (4) o “essere coinvolta, ascoltando le opinioni degli alunni o assistendo alla loro lezione” (2) e deve essere “a conoscenza dei progetti scolastici legati all’OE” (1). Per quanto riguarda i collaboratori scolastici, il loro coinvolgimento nelle attività di didattica all’aperto potrebbe: “evitare i conflitti con i docenti” (15); “essere un supporto” alle docenti (9); “contribuire a realizzare e curare gli spazi esterni” (6); “avvenire attraverso la formazione” (6) o attraverso “l’essere informati e la partecipazione alle riunioni” sull’OE (6); “valorizzare il ruolo dei collaboratori e farli sentire parte dell’OE” (1). Alcune docenti sottolineano come sia importante anche la “collaborazione tra colleghe e tra classi” (2) e il coinvolgimento del personale scolastico per “far comprendere l’importanza dell’OE ad alunni e genitori (1) e “le relazioni esistenti a scuola” (1), ma anche di “fare in modo che l’OE diventi sistematico” (1) e di “non confondere gli alunni” (1). Infine, altri insegnanti partecipanti hanno affermato che vi è una “mancanza di collaboratori o la loro non possibilità di allontanarsi dalla scuola” (2) e che “non sia necessario il coinvolgimento del dirigente” (1) o “dei collaboratori scolastici” (2) nello svolgimento dell’OE. Per quanto riguarda le risposte dei genitori, il coinvolgimento del dirigente è fondamentale in quanto tale figura è “a conoscenza e informata dei progetti scolastici legati all’OE” (16); permette di “reperire le risorse” (12); può “partecipare alla formazione OE” (8) e “alle attività e iniziative legate all’OE” (5); è “una figura trainante, che crede nell’OE e fornisce le linee guida” (5); “si occupa della burocrazia” (3) e “potrebbe ascoltare le opinioni degli alunni o assistere alla loro lezione” (2). Il coinvolgimento dei collaboratori scolastici, secondo i genitori, potrebbe avvenire: “come supporto alle docenti durante l’attività didattica” (49); “informandoli e facendoli partecipare alle riunioni” (16) o “alla formazione” relativa all’OE (13); “contribuendo alla realizzazione e cura degli spazi esterni” (4), “valorizzando il ruolo dei collaboratori e facendoli sentire parte dell’OE” (2). Alcuni genitori, invece, sottolineano come il coinvolgimento del personale scolastico “fa sì che l’OE diventi sistematico” (3); consenta di “far comprendere l’importanza dell’OE a alunni e genitori” (1) e “le relazioni esistenti a scuola” (1) o di “non confondere gli alunni” (1) e di “migliorare le relazioni del personale scolastico” (1). Dalle risposte dei genitori emerge, infine, come secondo alcuni “non sia necessario il coinvolgimento della figura del dirigente” (11) o “dei collaboratori scolastici” (8), mentre secondo altri è importante la “collaborazione tra colleghe e tra classi” (2); il coinvolgimento dei collaboratori scolastici per “evitare i conflitti tra loro e i docenti” (7); “la mancanza di collaboratori o la loro non possibilità di allontanarsi da scuola” (1). Infine, un paio di genitori affermano di “non saper rispondere” in merito a tale aspetto (2). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che il coinvolgimento dei “collaboratori scolastici è necessario come supporto” per le docenti (10 su 22 genitori con background migratorio totali), mentre quello della figura del “dirigente non lo vedono come essenziale” (6 su 22 genitori con background migratorio totali).

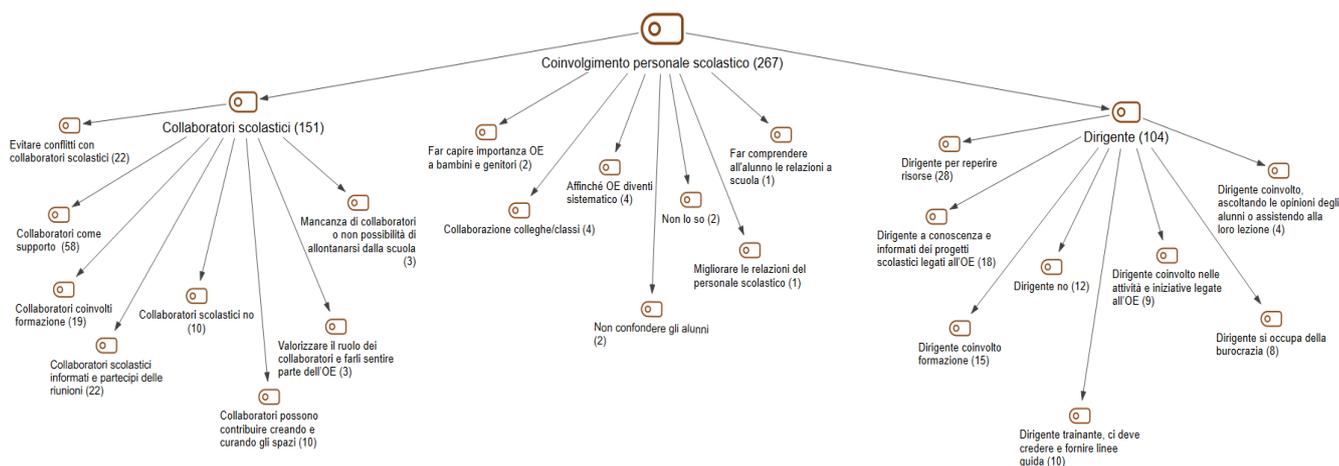


Figura 60. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento del personale scolastico nell'OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
15.1. Collaboratori come supporto	58
15.2. Dirigente per reperire risorse	28
15.3. Collaboratori scolastici informati e partecipi delle riunioni	22
15.4. Evitare conflitti con collaboratori scolastici	22
15.5. Collaboratori coinvolti nella formazione	19
15.6. Dirigente a conoscenza e informato/a dei progetti scolastici legati all'OE	18
15.7. Dirigente coinvolto nella formazione	15
15.8. Non necessario coinvolgimento del dirigente	12
15.9. Non necessario coinvolgimento dei collaboratori scolastici	10
15.10. Collaboratori possono contribuire creando e curando gli spazi	10
15.11. Dirigente è una figura trainante, che crede nell'OE e fornisce le linee guida	10
15.12. Dirigente coinvolto nelle attività e iniziative legate all'OE	9
15.13. Dirigente si occupa della burocrazia	8
15.14. Collaborazione colleghe e classi	4
15.15. Dirigente coinvolto, ascoltando le opinioni degli alunni o assistendo alla loro lezione	4
15.16. Fare in modo che l'OE diventi sistematico	4
15.17. Mancanza di collaboratori o non possibilità di allontanarsi dalla scuola	3
15.18. Valorizzare il ruolo dei collaboratori e farli sentire parte dell'OE	3
15.19. Non lo so	2
15.20. Far comprendere l'importanza OE a alunni e genitori	2
15.21. Non confondere gli alunni	2
15.22. Far comprendere all'alunno le relazioni esistenti a scuola	1
15.23. Migliorare le relazioni del personale scolastico	1
Totale	267

Tabella 84. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento del personale scolastico nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>15.1. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è necessario come supporto alle docenti nella gestione e nell'organizzazione dell'attività, nella supervisione degli alunni e nel recupero dei materiali</p>	<p>Insegnante: <i>Per esempio noi adesso abbiamo gli stivaletti, quindi quando andiamo fuori cambiamo gli stivali e può capitare che si sporchi, loro ormai sanno che può succedere, ai bambini facciamo pulire, facciamo spazzare, perché li educiamo anche a questo, però può succedere, oppure se io devo fare fuori qui a scuola delle attività e posso aver bisogno, li chiamo e loro sanno che io lavoro in questo determinato modo e magari mi danno una mano per altre cose, questo dovremmo esserci, poi una volta i bidelli potevano anche fare le uscite con noi, adesso no, un po' perché sono in meno, un po' perché non ce lo fanno fare più, però anche quello era bello (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, forse per quello che dicevamo prima, dal punto di vista anche organizzativo, cioè nel momento in cui magari fosse sufficiente la presenza di un'insegnante e magari di un aiutante, non di due insegnanti, per poter condurre una classe di ventun bambini all'esterno, allora sì (G17)</i></p>
<p>15.2. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario in quanto permettere e facilita lo svolgimento dell'OE, reperendo le risorse, quali spazi, fondi, materiali, autorizzazioni, formazione, esperti eccetera</p>	<p>Insegnante: <i>Ovviamente, ripeto, la dirigente è fondamentale, perché è quella che ti autorizza [...] quindi è proprio lei che ci ha dato la possibilità di farla, facendoci fare la formazione, quindi è importante che sia tutto il personale coinvolto altrimenti non avrebbe senso (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>La dirigente è quella che ci deve supportare, cioè deve supportare gli insegnanti anche con le scelte proprio economico-finanziarie per realizzare un outdoor a 360°, per la nostra formazione continua, per fare le convenzioni [...] per comprare tutta l'attrezzatura che ci serve, per rendere il giardino scolastico più funzionale (G13)</i></p>
<p>15.3. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è necessario e può avvenire condividendo le informazioni o partecipando alle riunioni</p>	<p>Insegnante: <i>Cioè non è solo l'insegnante che ha da prepararsi e quindi pensare di fare un percorso prima di iniziare a [...] avrebbero da farlo un pochino tutti: collaboratori, dirigenti (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Assolutamente sì, perché ovviamente se non c'è la collaborazione di tutta la scuola non si è sulla stessa lunghezza d'onda [...] facendo delle riunioni, dei corsi ovviamente brevi, delimitati alle conoscenze che può avere un collaboratore o insomma a quello che concerne poi il suo lavoro e come collaborare insomma (G45)</i></p>
<p>15.4. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è necessario per evitare che si vengano a creare conflitti tra il personale scolastico (ad esempio in merito allo sporcare o al buttare materiali da utilizzare nella didattica)</p>	<p>Insegnante: <i>Sarebbe importante che ci fosse un coinvolgimento, tipo in alcuni collegi dei docenti o in alcune riunioni anche dei collaboratori scolastici, perché magari, la butto lì, può verificarsi un'uscita da raccolta di materiali all'aperto, che poi vengono portati dentro, e magari si sporca oppure vengono lasciati in aula e c'è il travisamento, loro non vedono l'importante del materiale raccolto, magari ne buttano via una parte o banalmente si lamentano perché, entrando, abbiamo sporcato, mentre invece se questa cosa viene condivisa proprio a livello di dirigente, docenti e addirittura secondo me anche collaboratori scolastici, ripeto, come ogni progetto che ogni istituto vuole far sì che diventi significativo e caratterizzi il suo iter didattico, è molto importante che coinvolga tutti (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>La collaboratrice scolastica deve essere d'accordo perché deve aprire e chiudere, pulire, quindi se loro entrano in aula con gli scarponi sporchi di fango perché sono stati nel giardino, ci sarà l'aperti cielo (G63)</i></p>
<p>15.5. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente non come la formazione dell'insegnante, che comunque è bella consistente, dura tante ore, però che ci sia una formazione per comprendere che una scuola che ha una particolare struttura, che bisogna curare gli ambienti esterni in modo diverso, perché è ovvio che una scuola che fa outdoor</i></p>

necessario e può avvenire attraverso la formazione	<p><i>deve avere fuori le sue vasche, coltivare e seminare, pian piano quello che facciamo, anche quello va curato e c'è bisogno magari, quando noi non ci siamo, che lo faccia il personale, quello sì (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>In primis formandoli nel senso che comunque non ci sono differenze tra un docente o un collaboratore, perché tutti hanno lo stesso ruolo, uno lo fa in un modo, uno lo svolge in un altro, però comunque non è che il collaboratore è uno che deve avere la scopa in mano per pulire e basta, ma è anche quello che ci insegna il rispetto dell'ambiente (G29)</i></p>
15.6. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario ed avviene poiché è a conoscenza ed è informato sui progetti legati all'OE	<p>Insegnante: <i>Sì, il dirigente scolastico sicuramente non solo a livello informativo, ma anche educativo, cioè che sappia il valore formativo, coinvolgerlo in questo senso, per quelle che sono le finalità dell'educazione all'aperto, non solo a livello informativo (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sì [...] il preside perché magari non è proprio fisicamente all'interno però è giusto che sappia quello che viene fatto all'interno della propria scuola (G33)</i></p>
15.7. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario e può avvenire attraverso la formazione	<p>Insegnante: <i>Sì, un po' sì, anche perché noi abbiamo l'esempio della nostra dirigente che all'inizio, il primo anno di formazione, nelle prime riunioni, ha partecipato anche lei alla nostra formazione outdoor. Quindi nella formazione sì, perché vede bene di cosa si tratta e è coinvolta pienamente nelle decisioni e capisce di più, può venire incontro anche alle esigenze di una didattica outdoor e poi a volte nella realizzazione (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Quello sarebbe l'ottimo [...] sicuramente sarebbe proprio la perfezione di scuola all'aperto [...] dalla dirigente stessa [...] penso che se tutta la scuola fosse formata in questo senso avrebbe un valore aggiunto non indifferente (G40)</i></p>
15.8. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente non è necessario	<p>Insegnante: <i>No, no, bastano solo le insegnanti (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>No, penso che servano solo le insegnanti (G53)</i></p>
15.9. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici non è necessario	<p>Insegnante: <i>Sinceramente non ci ho mai pensato al personale ATA che possa aiutarci, non lo vediamo in quell'ottica lì sinceramente (I8)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso comunque che siano sufficienti le insegnanti (G82)</i></p>
15.10. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è necessario in quanto possono contribuire a creare e curare gli spazi che vengono utilizzati per le attività di didattica all'aperto	<p>Insegnante: <i>Per esempio, il coinvolgimento dei collaboratori scolastici in un certo tipo di attività sarebbe sicuramente proficuo e importante, perché sono persone che poi ci aiuteranno nella cura dell'ambiente esterno (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Informativo probabilmente il personale ATA, mi vien da dire anche a titolo [...] se c'è da sistemare lo spazio all'aperto in un certo modo, è chiaro che probabilmente le insegnanti avranno bisogno di un supporto logistico (G50)</i></p>
15.11. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario in quanto è una figura trainante che crede nella didattica all'aperto e fornisce le linee guida da seguire	<p>Insegnante: <i>È trainante nel credere che questa attività possa essere, insieme alle docenti, significativa e quindi nel fargli porre radici in verticale in tutta la scuola (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Il dirigente, credo proprio di sì, che debba avere il ruolo di guida, innanzitutto credo che debba essere lui a portare avanti questa modalità perché è una modalità che impone una tale organizzazione per cui se non c'è il suo aiuto la vedo difficile per gli insegnanti farla in via autonoma (G84)</i></p>

<p>15.12. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario e può avvenire coinvolgendo tale figura nello svolgimento delle attività didattiche all'aperto o iniziative legate all'OE</p>	<p>Insegnante: Forse il dirigente come figura istituzionale, che comunque loro conoscono, lui è il dirigente, ok, proprio fare lui una lezione, tenerla e chissà se il grado di attenzione aumenterebbe (I26)</p> <p>Genitore: Sì, il fatto che siano tutti a conoscenza di quello che si fa nella scuola e che anche la dirigente possa partecipare a queste cose, secondo me, è utile perché comunque tutti sono attori nella scuola, indipendentemente da dove si fa lezione, che sia all'esterno che all'interno [...] anche nella partecipazione diretta, come supporto alle insegnanti (G81)</p>
<p>15.13. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario e può avvenire facilitando e snellendo la parte burocratica, come la raccolta delle assicurazioni necessarie</p>	<p>Insegnante: Magari ci facilita nella burocrazia o in alcune scelte che possiamo fare, perché per esempio con la nostra nuova preside siamo riusciti a ottenere questa cosa di avere questi luoghi come aule all'aperto e abbiamo un po' accorciato i tempi e sulla burocrazia ci aiuta molto (I23)</p> <p>Genitore: Certo, organizzativo, sì, ma anche come supporto assicurativo dal punto di vista legale sicuramente deve esserci un coinvolgimento anche da parte, non solo degli insegnanti o dei collaboratori, ma anche del direttore scolastico, di chi si occupa comunque degli aspetti più burocratici della scuola (G88)</p>
<p>15.14. I partecipanti affermano che è necessaria nell'OE la collaborazione tra le docenti e le classi</p>	<p>Insegnante: Io son convinta che più persone ci sono e meglio viene l'attività, riesci a renderla più ricca, puoi avere dinamiche differenti. Ripeto, se vado fuori da sola, gestire dei gruppi o gestire un gioco, cioè è più difficile, quindi è più scontato che un'insegnante prepari un'attività di un certo tipo, con una certa metodologia, con gli alunni. Se invece ad uscire sono in due, in tre o in quattro adulti, puoi mettere in campo tante dinamiche, didattiche differenti [...] posso scegliere di fare un'attività all'aperto molto più arricchente con più persone (I2)</p> <p>Genitore: Io credo che intanto ci deve essere la base delle insegnanti di sezione, di collaborare almeno con la collega di sezione e quelli che girano intorno, che possono essere quella di sostegno, l'aiutante (G34)</p>
<p>15.15. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario e potrebbe avvenire ascoltando le opinioni degli alunni o assistendo alla loro lezione all'aperto</p>	<p>Insegnante: La nostra dirigente aveva partecipato non all'intero corso, forse ad una lezione, e ci è sembrata favorevole, poi non si è lasciata coinvolgere più di tanto perché ha lasciato il progetto ovviamente in mano a noi insegnanti [...] si sarebbe bello coinvolgerla, magari dovrebbe essere partecipe di qualche attività con noi, con i bambini stessi, magari chiederci anche il resoconto di quello che fino adesso abbiamo fatto (I10)</p> <p>Genitore: Sì, i dirigenti credo che vengano anche a vedere come siano le lezioni (G62)</p>
<p>15.16. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del personale scolastico è necessario affinché l'OE diventi un approccio sistematico in cui crede tutta la scuola</p>	<p>Genitore: Certo tutto il personale scolastico dà il proprio contributo alla realizzazione di un progetto, quindi credo che sia assolutamente necessario [...] perché diventa parte integrante della scuola, non è più una cosa fatta di tanto in tanto, perché bisogna farla o perché è motivo pubblicitario, perché poi torna utile ai fini matematici delle iscrizioni, ma perché è un proprio un modus precedenti, cioè si fa così, questa è una materia curricolare, quindi si fa al pari delle altre e interessa tutto il personale, perché tutto il personale è coinvolto nella scuola, a partire dal dirigente scolastico, che deve promuovere e deve fare proprie queste iniziative (G61)</p>
<p>15.17. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del dirigente è necessario, ma che viene ostacolata dalla mancanza di collaboratori scolastici o dalla loro</p>	<p>Insegnante: Purtroppo c'è carenza di personale, è importante coinvolgere il personale ATA, ma adesso non è possibile proprio (I19)</p> <p>Genitore: Sì, sarebbe buono però quasi impossibile, con le limitazioni del posto di lavoro, il personale ATA non penso che si possa muovere da scuola (G23)</p>

<p>impossibilità di allontanarsi dalla scuola</p>	
<p>15.18. I partecipanti affermano che il coinvolgimento dei collaboratori scolastici è necessario in quanto permette di valorizzare il loro ruolo e di farli sentire parte dell'OE</p>	<p>Insegnante: <i>Cioè io coinvolgo [...] le mie grandi aiutanti, che se non ci fossero loro tutte le mattine, ma all'interno della didattica, cioè per esempio io ho fatto hai presente gli scontrini? il rotolo dello scontrino? il rotolo dello scontrino è lungo, molto lungo. Quindi avevo messo XXXXX in mezzo, fuori, in mezzo al cortile e ogni bambino andava da lei e faceva un raggio di scontrino lungo, quindi c'erano tutti questi bambini attorno e XXXXX li teneva tutti. Questo essere tutti tenuti da lei, che gli apre la porta tutti i giorni, li fa entrare tutti i giorni, li accoglie tutti i giorni, li saluta tutti i giorni. Lei era parte, cioè questo coinvolgimento, dove poi lei si è sentita dentro a questa cosa (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, penso sia importante, intanto perché comunque [...] potrebbe [...] essere anche un modo per valorizzarli, nel senso che se l'ATA anziché stare solo a scuola a pulire dei bagni porta e accompagna anche i ragazzi fuori, forse innanzitutto li vede con occhi diversi, ma fa un'esperienza anche l'ATA che magari è più piacevole, che completa un po' l'idea di scuola che normalmente vede (G60)</i></p>
<p>15.19. I partecipanti affermano di non sapere se è necessario il coinvolgimento del personale scolastico</p>	<p>Genitore: <i>Guardi questo, sinceramente non lo so, perché non saprei come vada gestito nello specifico, nel dettaglio, quindi non so rispondere a questa domanda, perché non saprei proprio come si organizzano per queste cose qui (G20)</i></p>
<p>15.20. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del personale scolastico è necessario in quanto permette di far comprendere l'importanza dell'OE agli alunni e ai genitori</p>	<p>Insegnante: <i>Anche loro sperimentare qualche attività sicuramente, comunque all'inaugurazione [...] è venuta la dirigente, sono venuti i bidelli, c'erano tutti a questo grande evento, manifestazione, attività, ecco, dare anche visibilità sul sito, abbiamo scritto delle cose sulla stampa, perché comunque dà un valore in più. La dirigente ci tiene e ci fa bella figura, i genitori vedono che comunque è una cosa che ha importanza e bisogna tenere tutti a bordo (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Se tutta la scuola fosse formata in questo senso, avrebbe un valore aggiunto non indifferente, forse anche per la trasmissione stessa ai bimbi del valore della cosa, che non si va fuori per fare un giro ma per fare lezione (G40)</i></p>
<p>15.21. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del personale scolastico è necessario in quanto permette di non confondere gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi una formazione a pioggia su tutti, fatta bene, aiuta a sensibilizzare tutti, perché se ci si credesse un pochino tutti, non dico tutti nello stesso modo, però se ci si credesse un pochino tutti diventerebbe sicuramente più semplice, anche e soprattutto per i bambini stessi, che percepirebbero gli adulti intorno sulla stessa linea in questo, perché se io aprissi l'acqua per inaffiare e mi venisse detto: non puoi aprire l'acqua, il bambino si disorienterebbe un po' (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Dire sì, perché deve essere la volontà di tutti, perché se io che sono l'insegnante di italiano portassi avanti questo progetto e quindi portassi fuori i miei bimbi, però dopo i bimbi devono rientrare perché c'è l'ora di matematica e quella di matematica dopo mi va a fare due ore assolutamente seduti perché se non imparano, si creerebbe anche della confusione nei bambini (G24)</i></p>
<p>15.22. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del personale scolastico è necessario in quanto permette agli alunni di comprendere le relazioni esistenti a scuola</p>	<p>Insegnante: <i>Diciamo che coinvolge il personale nelle attività didattiche, il personale anche non docente nelle attività didattiche, secondo me potrebbe essere utile nel senso che potrebbe avere un riscontro anche sui bambini, perché il bambino potrebbe comprendere una serie di relazioni sociali importanti, cioè ognuno ha il suo ruolo, il suo ruolo è importante per il raggiungimento di uno scopo, di un obiettivo, tanto per dirne una, potrebbe essere importante capire appunto che ognuno ha il suo ruolo, quindi io faccio il docente, l'assistente amministrativo si occupa dell'acquisto del materiale che mi serve per poter</i></p>

	<i>portare avanti questo progetto, la preside ovviamente, approva o non approva, perché approva o non approva? perché ci sono una serie di ragioni (I22)</i>
15.23. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del personale scolastico è necessario in quanto permette di migliorare le loro relazioni esistenti a scuola	Genitore: <i>Penso che sia utile a migliorare anche le relazioni tra le persone che lavorano in un Istituto scolastico (G60)</i>

Tabella 85. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento del personale scolastico nell'OE

L'Educazione all'aperto e il coinvolgimento delle famiglie

La macrocategoria "Coinvolgimento della famiglia" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) in merito all'importanza del coinvolgimento della famiglia per lo svolgimento della didattica all'aperto ed in essa sono presenti un totale di 230 segmenti codificati, suddivisi in 18 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle successive.

In merito al coinvolgimento della famiglia nell'OE, le microcategorie emerse sono: documentare e informare; reperire risorse; coinvolgimento attraverso attività didattiche all'aperto; non coinvolgimento della famiglia; continuità di tale approccio anche a casa e apprendimento per i genitori; spiegare le motivazioni e far capire la valenza dell'OE; coinvolgimento come esperti; poco coinvolgimento; osservazione e consapevolezza del lavoro dei docenti e degli alunni; concordare i cambiamenti dovuti a tale approccio; alunni contenti e scontenti; coinvolgimento attraverso i racconti degli alunni; conoscenza tra le famiglie; scambio di idee e feedback tra genitori e docenti; occasionalmente; migliorare relazioni e aumentare il senso di collettività; coinvolgimento tramite una formazione per le famiglie; fornire suggerimenti agli alunni.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), si evince come, secondo il facilitatore, il coinvolgimento della famiglia sia importante nell'OE per: "dare continuità a tale approccio a casa e far apprendere anche ai genitori"; "concordare i cambiamenti dovuti a tale approccio" e "migliorare le relazioni e aumentare il senso di collettività tra docenti, genitori e alunni". Secondo i docenti, invece, la partecipazione delle famiglie nell'OE: "permette di reperire risorse" (12); "consente di spiegare le motivazioni e far capire la valenza di tale approccio" (12); può avvenire "documentando e informando" le famiglie sulle attività di didattica all'aperto che vengono svolte (10), avviene "attraverso attività didattiche all'aperto" (8) o in qualità di "esperti" (6); permette di "dare continuità all'OE a casa e di far apprendere anche ai genitori" (6) e di "concordare i cambiamenti dovuti a tale approccio" (3); può avvenire "attraverso i racconti degli alunni" (3) o "attraverso corsi di formazione OE per le famiglie" (1) e consentirebbe "l'osservazione e una maggiore consapevolezza del lavoro dei docenti e degli alunni" (1). Alcuni docenti sottolineano, infine, come "tale coinvolgimento delle famiglie nello svolgimento dell'OE sia ancora oggi limitato per diverse ragioni, tra cui il non essere d'accordo con alcune decisioni delle docenti o per motivi legati al lavoro, all'occuparsi di famiglie numerose eccetera" (2). Dalle risposte dei genitori, infine, emerge come tale coinvolgimento: necessita che i docenti "documentino e informino le famiglie" sulle attività di didattica all'aperto che vengono svolte (40); può avvenire "attraverso lo svolgimento di attività didattiche all'aperto" (19) o "aiutando le docenti nel reperire le risorse" necessarie (18); permette una "continuità a tale approccio a casa e un apprendimento anche dei genitori" (11) e di

“osservare e avere consapevolezza del lavoro dei docenti e degli alunni” (8); “renderebbe gli alunni contenti e soddisfatti di essere i protagonisti” (7); potrebbe verificarsi chiamando i genitori a scuola in qualità di “esperti” (6); consentirebbe “una maggiore conoscenza tra le famiglie” (5) e uno “scambio di idee e feedback tra genitori e docenti” (4); necessita che vengano “spiegate le motivazioni e la valenza dell’OE” (3) e che vengano “concordati i cambiamenti dovuti a tale approccio” (3). Inoltre, secondo alcuni genitori il coinvolgimento delle famiglie potrebbe avvenire “attraverso i racconti degli alunni” (3) o “tramite corsi di formazione per le famiglie” (1) e permetterebbe di “migliorare le relazioni e aumentare il senso di collettività” (2) e di “fornire suggerimenti agli alunni” (1), mentre secondo altri genitori “non è necessario il coinvolgimento della famiglia”, ma è opportuno che tali attività “vengano svolte in modo autonomo dagli alunni” (20) oppure che “sia limitata tale partecipazione” (9) o, ancora, che sia “occasionale” (3). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che il coinvolgimento delle famiglie necessita che i docenti “documentino e informino le famiglie” sulle attività di didattica all’aperto che vengono svolte (9 su 22 genitori con background migratorio totali).

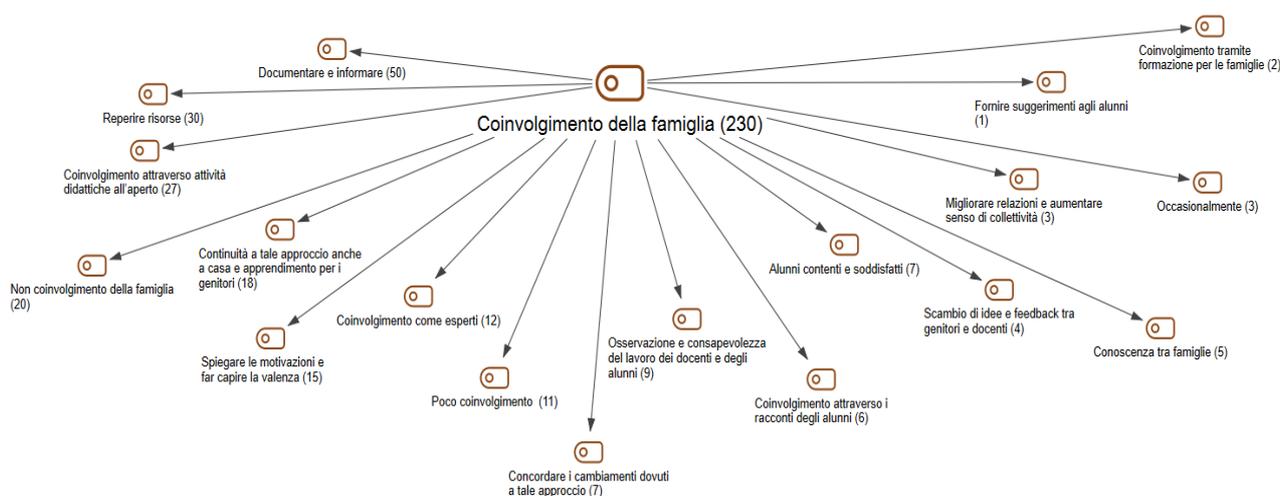


Figura 61. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento delle famiglie nell’OE

Microcategorie emerse	Frequenza segmenti codificati
16.1. Documentare e informare	50
16.2. Reperire risorse	30
16.3. Coinvolgimento attraverso attività didattiche all’aperto	27
16.4. Non coinvolgimento della famiglia	20
16.5. Continuità a tale approccio anche a casa e apprendimento per i genitori	18
16.6. Spiegare le motivazioni e far capire la valenza	15
16.7. Coinvolgimento come esperti	12
16.8. Poco coinvolgimento	11
16.9. Osservazione e consapevolezza del lavoro dei docenti e degli alunni	9
16.10. Concordare i cambiamenti dovuti a tale approccio	7
16.11. Alunni contenti e soddisfatti	7
16.12. Coinvolgimento attraverso i racconti degli alunni	6
16.13. Conoscenza tra famiglie	5
16.14. Scambio di idee e feedback tra genitori e docenti	4
16.15. Occasionalmente	3

16.16.Migliorare relazioni e aumentare senso di collettività	3
16.17.Coinvolgimento tramite formazione per le famiglie	2
16.18.Fornire suggerimenti agli alunni	1
Totale	230

Tabella 86. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento delle famiglie nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
16.1. I partecipanti affermano che è necessario documentare e condividere le informazioni per il coinvolgimento della famiglia nell'OE	<p>Insegnante: <i>Credo vanno coinvolti di più, anche soltanto con una documentazione delle cose che fai, con delle foto, ogni tanto, non si parla di diario, ma si parla di documentare, restituire, magari con una piccola documentazione a fine anno (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Loro quando escono comunque fanno delle foto, in questo senso sì, quindi, noi sappiamo che sono usciti (G15)</i></p>
16.2. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario per reperire risorse, quali materiali, abbigliamento, trasporti, spazi eccetera	<p>Insegnante: <i>È importante perché se loro supportano questa modalità di insegnamento è un bene per tutti: per noi, perché siamo sostenuti, perché insomma non è semplice, se uno fa scuola all'aperto lo fa anche d'inverno ad esempio, i bambini devono essere muniti di stivali, di impermeabile, cioè di quelli [...] che coprono dalla pioggia, non mi viene il termine, comunque se un genitore è coinvolto, ci crede, ti aiuta anche in questo senso, ti aiuta con il bambino, nell'abbigliamento, ti aiuta anche se quel giorno è brutto tempo e un genitore dice: ah no, mio figlio non può venire perché si ammala, se invece un genitore ci crede dice: no, si copre e ci viene (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, magari coinvolgerlo, come dicevo, per portare un cappellino, se c'è il sole, nell'organizzazione del proprio figlio, se c'è un pranzo al sacco o comunque una merenda diversa, dare una bottiglia d'acqua in più, vestirlo più comodamente, mettergli magari le scarpe più adatte, il vestito più adatto, un tappeto per stare per terra, non lo so come si svolgono le lezioni all'aperto, il disinfettante, queste cose qua (G65)</i></p>
16.3. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire svolgendo e gestendo le attività didattiche all'aperto con i genitori	<p>Insegnante: <i>Molto spesso c'è bisogno di un coinvolgimento perché si può aver bisogno di un nonno che venga a coltivare o che ci aiuti in attività proprio pratiche, un papà, un nonno, quindi ci deve essere la condivisione di questo progetto, perché vengono coinvolti comunque continuamente con le uscite, con le attività, è un'idea che non possiamo viverci da sole come insegnanti (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, potrebbe essere sicuramente utile [...] sicuramente le famiglie possono avere necessità sia di spiegazioni, ma anche spesso di inviti, quindi sì, sicuramente potrebbero essere coinvolte in maniera positiva [...] siamo stati coinvolti [...] per dire proprio l'altro giorno il mio compagno è andato a fare una lettura in lingua madre, il russo, alla classe di mio figlio e anche da altre classi, quindi sì, assolutamente in questo siamo stati coinvolti e abbiamo partecipato volentieri, questo sì (G31)</i></p>
16.4. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE non è necessario, gli alunni devono svolgere le attività didattiche all'aperto per proprio conto, affinché si responsabilizzino o in	<p>Genitore: <i>Per me no, perché altrimenti i bambini si distrarrebbero troppo con i genitori (G58)</i></p>

<p>quanto la presenza dei genitori potrebbe provocare distrazioni, minore libertà di espressione degli alunni eccetera</p>	
<p>16.5. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario in modo che si dia una continuità a tale approccio educativo anche a casa e che ci sia un apprendimento per i genitori</p>	<p>Insegnante: Sì, assolutamente sì, per dare anche continuità con quello che si fa a scuola, quello che fai a scuola lo puoi benissimo portare a casa, raccontare e fare anche a casa (I27)</p> <p>Genitore: Perché noi potremmo in un certo senso aiutare i bambini ad entrare nella percezione che anche il genitore può imparare, il genitore deve imparare, impara dai propri figli perché non è detto che il figlio debba imparare dal genitore, ci sono tante cose che noi impariamo grazie ai nostri figli, quindi perché no?, quindi imparare questa nuova modalità di fare scuola che noi non abbiamo avuto l'occasione e l'opportunità di fare, andando avanti mi piacerebbe avere anche questa esperienza, poterne parlare perché l'ho sperimentata (G61)</p> <p>Facilitatore: Si pone delle domande [...] il genitore che si interfaccia con programmi di un certo tipo e quindi è una cosa che è in grado di contaminare anche gli ambienti che coinvolgono in maniera secondaria gli attori e i genitori [...] penso che tra i vari benefici ci sia anche questo, sto applicando un'ottica un po' educativa e un po' sistemica a quello che può essere il beneficio dato dalla singola pratica di educazione attiva all'aperto in una scuola [...] si amplia con la famiglia perché cambiare modo di fare scuola vuol dire cambiare anche lo stile di vita un po' della famiglia, anche solo banalmente cosa devono portare a scuola i bambini, essere cambiati, essere abituati a vederli sporchi o con i graffi, vuol dire che comunque retroattivamente la famiglia deve aderire o comunque iniziare un percorso di messa in discussione dei sistemi educativi (F1)</p>
<p>16.6. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire spiegando le motivazioni e facendo capire la valenza di tale approccio educativo</p>	<p>Insegnante: Allora le famiglie per forza devono essere coinvolte perché devono capire anche loro qual è la valenza di queste attività, perché purtroppo ancora siamo molto legati alla vecchia scuola (I23)</p> <p>Genitore: Quelle che meno la capiscono l'importanza di questa attività, fatta assieme tra compagni che non è la stessa cosa che stare nel giardino di casa da soli o con chi abita nel palazzo [...] facendo proprio una azione anche divulgativa maggiore, preparando degli opuscoli piuttosto che dicendo: guarda oggi andiamo lì e facciamo questo per quel motivo, quindi sappi che in realtà il tuo bimbo avrà questi obiettivi da raggiungere, cioè trasmettere maggiormente che è un'attività di crescita del bambino, che si ragiona comunque per obiettivi (G60)</p>
<p>16.7. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire facendo intervenire i genitori in qualità di esperti</p>	<p>Insegnante: Prevedere anche qualche attività con loro, con il loro supporto, il loro aiuto, se c'è qualche genitore che è capace di fare qualcosa, coinvolgerlo con il gruppo classe e le insegnanti, quindi anche le insegnanti si appoggiano alle abilità del genitore o del nonno come figure esterne e questo per quanto riguarda la realizzazione di qualche attività (I14)</p> <p>Genitore: Sì, non sempre, però magari qualche volta far partecipare anche i genitori sarebbe una cosa buona anche per i bambini, perché comunque a scuola non c'è possibilità di partecipare, di stare con loro, invece magari fare una lezione all'aperto dove un padre porta l'esperienza di una cosa, di un lavoro, se si parla di una cosa in particolare, oppure una mamma allo stesso modo sarebbe buono per i bambini, sì (G23)</p>
<p>16.8. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della</p>	<p>Insegnante: Questo è un tasto dolente nel senso che dipende dalle famiglie, io faccio molta fatica a vederli anche quando sono i momenti canonici: l'assemblea,</p>

<p>famiglia nell'OE è complesso in quanto i genitori possono non volere tale coinvolgimento, non essere d'accordo con alcune decisioni delle docenti o per motivi legati al lavoro, all'occuparsi di famiglie numerose eccetera</p>	<p><i>il momento del ritiro della scheda di valutazione, il colloquio [...] hanno la necessità di lavorare e io non li vedo mai (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Io sono contenta che lo fanno perché magari spesso noi genitori non abbiamo il tempo e, io lo ammetto da ignorante, magari tanti posti non li conosco neanche, rispetto alle opportunità che ha la maestra di far sì che li possa portare, a volte noi genitori siamo limitati in questo, per impegni, chi ha altri figli, quindi si fa fatica (G74)</i></p>
<p>16.9. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario al fine di rendersi conto del lavoro svolto dai docenti e dagli alunni</p>	<p>Insegnante: <i>Prima cosa, perché si rendono conto di qual è il lavoro del docente [...] perché comunque io ho detto l'obiettivo finale qual è? la crescita felice e il benessere del bambino sia a livello fisico che psichico e quindi secondo me anche il genitore fa parte di questo (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Io credo non sempre, forse per alcune attività sì, ma non necessariamente sempre, io credo che potrebbe essere un'esperienza positiva intanto per i genitori che effettivamente si possono rendere conto, più che importante è interessante, non credo che senza coinvolgere i genitori il progetto non abbia senso di esistere, tutt'altro, però credo che sia più che altro, ribadisco, interessante per le famiglie, tipo io da mamma sono curiosa di capire nella pratica, pura curiosità assolutamente, fiducia estrema, ma pura curiosità la mia di capire effettivamente come si fa didattica negli spazi all'aperto (G2)</i></p>
<p>16.10. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario al fine di concordare i cambiamenti che implica tale didattica all'aperto, come la minor quantità di quaderni prodotti, il fatto che gli alunni si possano sporcare e fare male, l'organizzazione degli orari per venire a riprendere i propri figli a scuola eccetera</p>	<p>Insegnante: <i>È importante perché comunque su questo uscire all'aperto, secondo me, in Italia noi siamo ancora molto indietro e quindi l'alleanza con le famiglie è significativa. Un po' perché, quando è inverno, loro non sono propensi magari a far uscire i bambini, perché c'è freddo, perché si sporcano e quindi bisogna spiegare assolutamente la motivazione del perché si esce, chiedere a loro anche un'alleanza per il materiale, quindi per tutto quello che è necessario, gli stivalini, piuttosto che gli impermeabili oppure come abbiamo fatto quando abbiamo raccolto i fondi per prendere le tavolette per scrivere oppure le sedute di plastica per uscire. Poi anche perché, a volte, quando si esce all'aperto capita che i bambini cadano, che qualcuno si faccia male, quindi c'è un minimo di rischio che va concordato con la famiglia e quindi secondo me è molto importante (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>È necessario, cioè non è importante è necessario, perché se io decido di andare fuori con 8 o 10° a vedere i cambiamenti stagionali dell'inverno rispetto all'autunno, poi non posso sentire la mamma che lo viene a prendere che vede la giacca sporca del bambino perché è caduto nella terra e sentirmi dire: no, però fuori con 10° tu non ci vai (G45)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Si amplia con la famiglia, perché cambiare modo di fare scuola vuol dire cambiare anche lo stile di vita un po' della famiglia, anche solo banalmente cosa devono portare a scuola i bambini, essere cambiati, essere abituati a vederli sporchi o con i graffi, vuol dire che comunque retroattivamente la famiglia deve aderire o comunque iniziare un percorso di messa in discussione dei sistemi educativi (F1)</i></p>
<p>16.11. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario in quanto questo renderebbe gli alunni contenti e soddisfatti di essere i protagonisti</p>	<p>Genitore: <i>Penso di sì, perché comunque quando fanno una cosa del genere fuori e invitano i genitori penso che i bambini quando vedono i genitori che ci stanno [...] sono contenti che sono venuti questi genitori a vedere le cose che fanno (G38)</i></p>

<p>16.12. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire attraverso il racconto dei figli</p>	<p>Insegnante: <i>Già se si registra sui quaderni, si descrive sui quaderni quello che si è fatto fuori, il quaderno come documentazione, il genitore sfoglia, vede, capisce quello che hai fatto. Il racconto diretto dei figli sicuramente e il racconto delle insegnanti durante i colloqui o momenti di confronto durante le assemblee di classe si può fare (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Assolutamente sì, assolutamente sì, sì, ripeto, sono ripetitiva magari però è proprio questo fatto di vederla più coinvolta, più stimolata, più propensa dopo quelle che sono le passeggiate, anche in famiglia, perché ha qualcosa da raccontare, da insegnarti e da farti vedere, credo che poi nasca una sorta di collaborazione involontaria con la famiglia a casa (G56)</i></p>
<p>16.13. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario in quanto consente ai genitori di conoscersi maggiormente tra di loro</p>	<p>Genitore: <i>Beh, comunque, anche per conoscersi, per conoscere magari i genitori [...] per farli non interagire, però metterli a proprio agio senza escluderli [...] magari quel giorno dicono: guarda facciamo lezione all'aperto e vengono anche le mamme, una cosa così per me si potrebbe fare (G3)</i></p>
<p>16.14. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario in quanto può avvenire uno scambio di idee e feedback tra genitori e docenti</p>	<p>Genitore: <i>Deve esserci uno scambio reciproco, anche critiche costruttive, il feedback è importante perché se come me altri genitori hanno riscontrato che l'attività all'aperto ha portato dei cambiamenti positivi, delle emozioni positive nei propri figli è giusto, io credo che nella classe di mio figlio non ci siano stati feedback di carattere negativo, nessuno penso abbia mai detto o dirà mio figlio si è trovato peggio con l'attività all'aperto oppure è cambiato in peggio [...] credo di no (G13)</i></p>
<p>16.15. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario che avvenga in modo occasionale, in alcuni momenti significativi</p>	<p>Genitore: <i>Allora per alcune attività sicuramente sì, però alla fine del progetto, per far vedere a loro quali sono stati i risultati, però durante preferirei di no (G18)</i></p>
<p>16.16. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario per migliorare le relazioni e aumentare il senso di collettività tra docenti, genitori e alunni</p>	<p>Genitore: <i>È sicuramente una bella esperienza anche per aumentare il concetto di collettività e di gruppo (G88)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Questo percorso è propedeutico a creare una rete, non solo fra le scuole e tra la qualità delle relazioni che i bambini possono instaurare fra di loro, ma proprio anche fra i genitori, quindi il rapporto che il genitore ha ponendosi all'interno della famiglia in relazione con la scuola (F1)</i></p>
<p>16.17. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire prevedendo dei corsi di formazione rivolti ai genitori</p>	<p>Insegnante: <i>Sarebbe molto bello se anche i genitori potessero essere coinvolti in questi percorsi di formazione (I20)</i></p> <p>Genitore: <i>Però è chiaro che bisognerebbe fare anche il corso ai genitori in qualche modo (G40)</i></p>
<p>16.18. I partecipanti affermano che il coinvolgimento della famiglia nell'OE è necessario e può avvenire fornendo alcuni suggerimenti agli alunni</p>	<p>Genitore: <i>È importante perché secondo me il bambino [...] può avere anche un suggerimento dai genitori, che non siamo insegnanti, però possiamo comunque dare un suggerimento, magari non è che non si fida totalmente, per l'amor di Dio, però magari c'è un pochino quella cosa se sbaglio, se chiedo e ci può stare, invece con il genitore è più un libro aperto, puoi chiedere senza avere la paura, non paura però la relazione [...] coi genitori è diversa, la relazione è totalmente aperta (G5)</i></p>

Tabella 87. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento delle famiglie nell'OE

L'Educazione all'aperto e il coinvolgimento del territorio

La macrocategoria “Coinvolgimento del territorio” racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) in merito all'importanza del coinvolgimento del territorio per lo svolgimento della didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 152 segmenti codificati, raggruppati in 11 microcategorie, raffigurate nel grafico seguente e descritte nelle tabelle sottostanti. In merito al coinvolgimento del territorio, le microcategorie emerse sono state: arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni; fornire le risorse necessarie; conoscenza del territorio e dei relativi servizi e connessione con esso; esperti; non necessario il coinvolgimento del territorio; continuità dell'OE nel tempo; ricaduta sul territorio; importanza per gli alunni; percorsi di formazione; sicurezza degli studenti; apprendere il rispetto verso l'ambiente e verso il lavoro degli altri.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (esprese in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo il facilitatore, il coinvolgimento del territorio sia importante per: la “conoscenza del territorio e dei relativi servizi e per la connessione con esso”, oltre che “la ricaduta sul territorio”, mentre per i docenti tale coinvolgimento è fondamentale per: “l'arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni” (13); “fornire le risorse” (9); la “conoscenza del territorio e dei relativi servizi e la connessione con esso” (8); gli “esperti” che mette a disposizione (6); consentire la “continuità dell'OE nel tempo” (3); la “ricaduta sul territorio” (1); “gli alunni che si sentono maggiormente gratificati ed importanti” (1); “i percorsi di formazione in merito all'OE” che potrebbe fornire (1). Infine, i genitori affermano che tale coinvolgimento sia fondamentale per: “l'arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni” (46); “fornire le risorse” necessarie (22) o “esperti” (16); “la conoscenza del territorio e dei relativi servizi e la connessione con esso” (14); permettere la “continuità dell'OE nel tempo” (1); “gli alunni che si sentono maggiormente gratificati ed importanti” (1); “la sicurezza degli studenti” (1); “apprendere il rispetto verso l'ambiente e verso il lavoro degli altri” (1) ed, infine, c'è chi afferma che tale “coinvolgimento del territorio non sia necessario”, dato che organizza la scuola le attività di didattica all'aperto (6). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che il coinvolgimento del territorio sia necessario “per l'arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni” (12 su 22 genitori con background migratorio totali).

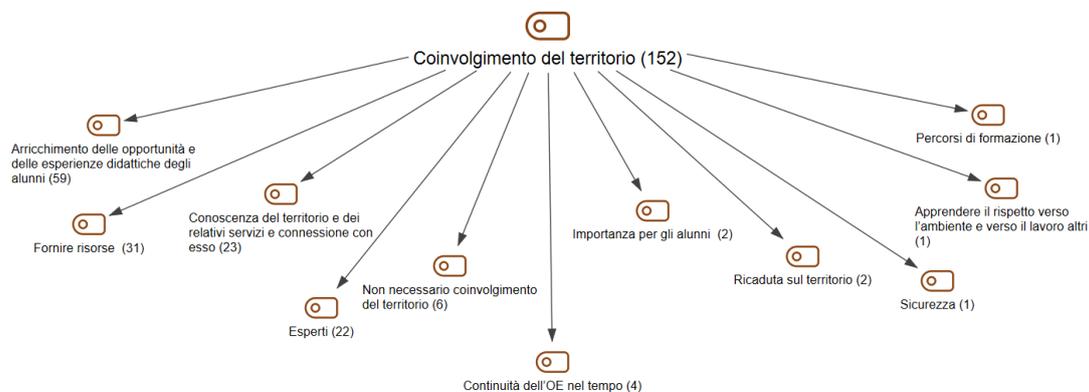


Figura 62. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento del territorio nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
17.1. Arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni	59
17.2. Fornire risorse	31
17.3. Conoscenza del territorio e dei relativi servizi e connessione con esso	23
17.4. Esperti	22
17.5. Non necessario coinvolgimento del territorio	6
17.6. Continuità dell'OE nel tempo	4
17.7. Ricaduta sul territorio	2
17.8. Importanza per gli alunni	2
17.9. Percorsi di formazione	1
17.10. Sicurezza degli alunni	1
17.11. Apprendere il rispetto verso l'ambiente e verso il lavoro altrì	1
Totale	152

Tabella 88. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento del territorio nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>17.1. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario in quanto consente un arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Ti apre innanzitutto molte strade, la possibilità [...] di esplorare tanti luoghi [...] si aprono diverse esperienze che i bambini possono fare con una fascia d'età che va dai 90 ai 2 e questo non è così comune, poter avere a che fare con l'anziano e quindi imparare oltre che da lui, imparare anche come relazionarsi a un anziano, con la malattia, come relazionarti ad un bambino più piccolo, come imparare ad andare in un luogo da solo, quindi orientarsi, imparare ad andare per strada, quindi lì entrano tantissimi aspetti, è sempre multidisciplinare, se vogliamo dire così (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, questo è importante perché ti danno sempre maggiori opportunità, se riesci a farlo e se vicino ce le hai, sono opportunità in più che non bisogna farsi sfuggire [...] queste collaborazioni col territorio sono importanti perché comunque ti arricchiscono sempre (G13)</i></p>
<p>17.2. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario in quanto consente di fornire le risorse per lo svolgimento delle attività OE, quali spazi, trasporti eccetera</p>	<p>Insegnante: <i>Ci sono le associazioni che sono disponibilissime da noi e, per avere una scuola che ha accesso in modo stabile a collaborazioni e risorse, anche quelle vanno dichiarate [...] supporto alle risorse, sicuramente, perché anni fa, quando le uscite sul pulmino non erano così tanto contingentate, per andare tre chilometri ad esplorare c'erano gli autisti che erano personale comunale, quindi erano a disposizione della scuola, adesso invece sono cooperative che hanno degli orari precisi, sforati quegli orari vuol dire progettarlo e investire risorse in un altro modo. Io ho visto la differenza, è diverso poter dire domani usciamo oppure devo fare la domanda un mese prima e quindi sì (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Vabbè sicuramente sì, per trovare una loro disponibilità a eventuali spazi, dove svolgere attività all'aperto o dove poter realizzare e seguire delle attività formative che negli spazi all'aperto scolastici non potrebbero fare, cioè penso appunto le fattorie, ma potrebbe essere lo stesso discorso con un'area museale o quant'altro, quindi insomma esperienze un po' particolari (G50)</i></p>
<p>17.3. I partecipanti affermano che il</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, allora perché appunto, come dicevamo, educazione all'aperto significa anche conoscere il mondo che ci circonda, conoscere il nostro</i></p>

<p>coinvolgimento del territorio è necessario in quanto consente una conoscenza da parte di alunni e delle famiglie del territorio stesso, compresi i relativi servizi territoriali, e una connessione con esso</p>	<p><i>quartiere e per conoscere dobbiamo, per esempio, andare in quartiere, conoscere il quartiere, sapere chi è il presidente di quartiere, che cosa ci andiamo a fare, che cosa provare a chiedere al quartiere per fare alcune attività o per migliorare il nostro giardino o via dicendo e anche quali sono le opportunità che il nostro quartiere ci offre, quindi la biblioteca piuttosto che i laboratori [...] sapere che c'è questa opportunità quando si è più grandi può voler dire: ma io vorrei provare le scuole di musica, le palestre e insomma anche i servizi, dove posso andare a cercare questo gruppo piuttosto che quell'atro, certo che bisogna interagire sennò è un aperto molto limitato (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, secondo me sì, perché loro le uscite didattiche che hanno fatto in fattoria sono state molto positive per loro, pure per spiegare il territorio a un bambino devi essere a conoscenza di che cosa c'è nel territorio, che possono essere i prodotti tipici locali, ad esempio, adesso sta facendo l'agricoltura, il settore terziario, cioè capire che cosa c'è nel proprio territorio è importante, gli attori del nostro territorio, anche perché in geografia studi l'agricoltura, i servizi, ma che cosa sono in concreto?, ci sono diverse aziende agricole, far vedere le aziende agricole, i settori terziari, alberghi, i musei (G68)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Se sono presenti in quella scuola percorsi sul territorio, aiuta il bambino a conoscere il territorio e quindi ad instaurare una connessione positiva, specialmente se è dovuto immigrare, con quello che è l'ambiente in cui si troverà a vivere e molto spesso si creano un po' delle clavi, per cui magari se non sono i genitori a fare questo percorso di uscita e di conoscenza quantomeno che ti aiuti a farlo la scuola (F1)</i></p>
<p>17.4. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario in quanto consente di fornire esperti per lo svolgimento delle attività di didattica all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Esperti, chi più ne sa, più ne metta, sì, ben vengano queste persone, perché sono delle persone comunque competenti, da cui noi possiamo solo imparare [...] ben vengano (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente sì [...] se qualcuno è esperto in un determinato ambito magari sicuramente può arricchire le sue conoscenze e le conoscenze dei bambini (G16)</i></p>
<p>17.5. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio non è necessario in quanto organizza la scuola le attività di didattica all'aperto</p>	<p>Genitore: <i>Anche loro no, non la vedo una cosa necessaria (G83)</i></p>
<p>17.6. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario al fine di consentire una continuità dell'OE nel tempo</p>	<p>Insegnante: <i>Per i nostri alunni, loro vedono che questa attenzione che abbiamo noi non è che l'anno prossimo non ci sarà più, chi arriva dopo di loro continuerà a prendersi cura della natura come l'hanno fatto loro e loro potranno farlo nella scuola successiva, cioè come dire che si dà continuità, la natura è cresciuta, è nata con questi alunni qua, ma loro sono consapevoli che poi l'anno prossimo ce ne saranno altri di bambini che se ne prenderanno cura e loro si potranno prendere cura di qualcos'altro (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Sicuramente, perché sono degli attori che possono aiutare le visite guidate, insomma, spesso servono autorizzazioni e quindi questi attori possono esserci anche nelle eventuali convenzioni, piuttosto che con dei teatri o con dei</i></p>

	<i>musei eccetera, per inaugurare un percorso che non sia sporadico, ma continuativo, quindi dare continuità all'attività didattica fatta fuori è importante (G77)</i>
17.7. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario ed avviene con delle ricadute su di esso, in quanto il territorio acquista consapevolezza sull'approccio educativo dell'OE e visibilità	<p>Insegnante: <i>Poi per dare visibilità anche alla comunità, cioè al contesto, al paese, cioè le persone sanno che a scuola si fa Outdoor education [...] ci si prende cura, si sta attenti alla produzione dei rifiuti, si coltiva l'orto, cioè comunque dare visibilità anche ai genitori, a chi abita qua nel paese (I27)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Andrò a cercare esperienze diverse, variegata rispetto a quelle che vivo e poi dopo c'è anche la funzione di educazione al contesto sociale, per cui un beneficio è anche la ricaduta sulle famiglie, la ricaduta sul territorio, quindi quando un territorio vede parchi e strade popolarsi di scolaresche, che vanno in giro, si pone delle domande, la stessa cosa il genitore che si interfaccia con programmi di un certo tipo e quindi è una cosa che è in grado di contaminare anche gli ambienti che coinvolgono in maniera secondaria gli attori (F1)</i></p>
17.8. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario ed importante per gli alunni che si sentono maggiormente gratificati ed importanti	<p>Insegnante: <i>Perché sapere che è venuto l'assessore [...] per i bambini è una cosa che li rende orgogliosi, allora siamo importanti, perché anche il comune magari ci considera [...] ci vuole insegnare (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, sicuramente sì, ma già lo fanno, l'anno scorso hanno organizzato la festa della lettura, dove un assessore lo trovavano su un percorso e quando passavano le singole classi gli faceva a tutti quella lettura, in un altro punto hanno trovato la presidente del quartiere e anche la presidente del quartiere ha fatto a tutti i piccini di tutte le classi della scuola quella lettura, quindi è un modo anche per i bimbi di dire: cavolo c'è una persona importante che mi sta dedicando del tempo, che sta leggendo per me (G60)</i></p>
17.9. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario in quanto consente l'attivazione di percorsi di formazione OE	Insegnante: <i>Quindi sicuramente le fattorie didattiche o anche altri enti che si possono occupare di incentivare questo tipo di formazione e di educazione [...] attraverso, per esempio, degli accordi di rete tra scuola e agenzie educative territoriali al di fuori della scuola, quindi organizzando magari anche dei corsi di formazione per persone esterne, per educatori ad esempio oppure coinvolgendo tutto ciò che c'è nel territorio, quindi le fattorie didattiche, che potrebbero offrire alle scolaresche dei percorsi di formazione all'aperto (I20)</i>
17.10. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario per la sicurezza degli alunni durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto	Genitore: <i>Perché sono bambini e [...] non si devono fare male per questo, ma secondo me sì, prima di uscire la maestra prende, secondo me, tutti i provvedimenti [...] per la sicurezza (G26)</i>
17.11. I partecipanti affermano che il coinvolgimento del territorio è necessario in quanto gli alunni possono apprendere il rispetto verso l'ambiente e verso il	Genitore: <i>Penso che sia utile [...] per imparare a rispettare l'ambiente e proteggere la natura e rispettare il lavoro delle altre persone, come quelle che lavorano per la città (G6)</i>

lavoro delle altre persone	
-------------------------------	--

Tabella 89. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento del territorio nell'OE

2.12 L'Educazione all'aperto e l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio

In tale paragrafo verranno analizzati i risultati in merito alle opinioni dei partecipanti riguardo il ruolo dell'OE nell'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, in particolare: i benefici dell'OE per gli studenti e le studentesse con background migratorio; gli ostacoli che essi possono incontrare; gli ostacoli che, secondo i genitori, gli allievi possono incontrare nello svolgimento dell'OE; il ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, sia nell'area linguistico-espressiva che logico-matematica; il ruolo di tale approccio nella valorizzazione delle abilità degli alunni; il legame tra OE e la possibilità di tener conto delle caratteristiche individuali degli alunni; le metodologie inclusive impiegate nell'OE; il ruolo della valutazione formativa nell'OE; il legame tra l'OE e il coinvolgimento degli alunni; il legame tra l'OE e la collaborazione degli alunni; il legame tra l'OE e la creazione di un clima favorevole all'apprendimento; il ruolo dell'OE nella conoscenza della cultura e delle somiglianze e differenze culturali degli alunni; il legame tra l'OE e le relazioni sociali in contesti multiculturali con attenzione alle relazioni sia tra pari che tra studenti con background migratorio e docenti e allo sviluppo delle loro abilità sociali, ed, infine, il legame tra tale approccio e il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio.

I benefici dell'Educazione all'aperto per gli studenti e le studentesse con background migratorio

In merito al primo aspetto considerato, è stata realizzata la macrocategoria "Benefici per gli alunni con background migratorio", la quale racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti e facilitatore) in merito ai benefici che la didattica all'aperto offre agli alunni e alle alunne con background migratorio. In essa sono presenti un totale di 157 segmenti codificati, suddivisi in 22 microcategorie, raffigurate e descritte nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

In merito ai benefici dell'OE per gli alunni e le alunne con background migratorio è possibile osservare come questi riguardino sia l'apprendimento sia la dimensione relazionale. Infatti, le microcategorie emerse dalle risposte dei docenti sono: attività in gruppo, collaborative e cooperative; gli alunni si sentono maggiormente liberi, a proprio agio e meno giudicati; attività esperienziali e laboratoriali; l'uso linguaggi non verbali; il mettere in atto le competenze e mettersi in gioco; attività ludiche; osservazione degli stimoli dell'ambiente esterno; l'ambiente ha un linguaggio comune; conoscere e familiarizzare con il territorio; l'imitazione; l'estendere le relazioni al di fuori della scuola; minori conflitti; maggiore autonomia; sviluppo di comportamenti legati al rispetto dell'ambiente naturale; l'esperienza diretta consente alle informazioni di rimanere impresse; maggiore autostima e concentrazione; le metodologie impiegate nell'OE che favoriscono l'apprendimento e le relazioni sociali; opportunità per incontrare nuove persone e apprendere la loro cultura; un confronto e l'apprendimento di nuove regole sociali; lavorare sul comprendere e gestire le emozioni; vengono soddisfatti i bisogni comuni di tutti alunni. Tra queste risposte vi sono anche quelle del facilitatore, secondo il quale i benefici per gli alunni con background migratorio riguardano

principalmente: lo svolgimento di “attività in gruppo”; gli “alunni si sentono maggiormente liberi, a proprio agio e meno giudicati”; lo svolgimento di “attività ludiche” e “l’osservazione degli stimoli dell’ambiente esterno”; “conoscere e familiarizzare con il territorio”; “l’imitazione”; “incontrare nuove persone e apprendere la loro cultura”; “confronto e apprendimento di nuove regole sociali” e vengono “soddisfatti i bisogni comuni di tutti gli alunni”.

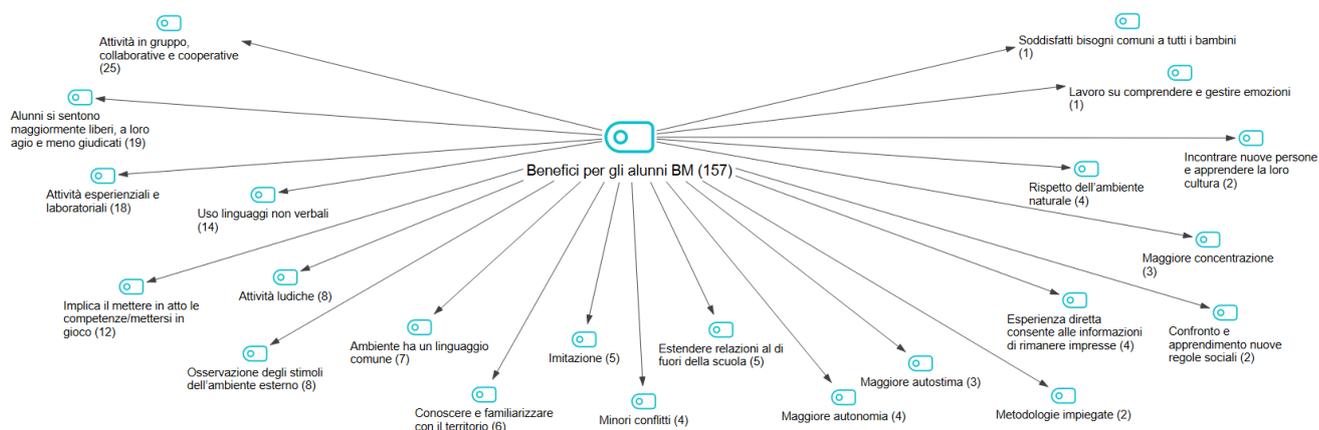


Figura 63. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai benefici per gli alunni e le alunne con background migratorio

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
1.1. Attività in gruppo, collaborative e cooperative	25
1.2. Alunni si sentono maggiormente liberi, a proprio agio e meno giudicati	19
1.3. Attività esperienziali e laboratoriali	18
1.4. Uso linguaggi non verbali	14
1.5. Implica il mettere in atto le competenze/mettersi in gioco	12
1.6. Attività ludiche	8
1.7. Osservazione degli stimoli dell’ambiente esterno	8
1.8. Ambiente ha un linguaggio comune	7
1.9. Conoscere e familiarizzare con il territorio	6
1.10. Imitazione	5
1.11. Estendere relazioni al di fuori della scuola	5
1.12. Minori conflitti	4
1.13. Maggiore autonomia	4
1.14. Rispetto dell’ambiente naturale	4
1.15. Esperienza diretta consente alle informazioni di rimanere impresse	4
1.16. Maggiore autostima	3
1.17. Maggiore concentrazione	3
1.18. Metodologie impiegate	2
1.19. Incontrare nuove persone e apprendere la cultura	2
1.20. Confronto e apprendimento di nuove regole sociali	2
1.21. Lavoro sul comprendere e gestire le emozioni	1
1.22. Soddisfatti bisogni comuni di tutti alunni	1
Totale	157

Tabella 90. Microcategorie e relative frequenze in merito ai benefici per gli alunni e le alunne con background migratorio

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>1.1. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio lo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative, favorendo sia l'apprendimento che le relazioni sociali tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, benefici positivi e poi le attività all'aperto, naturalmente, sono di lavoro cooperativo e quindi loro sono inseriti benissimo in qualsiasi gruppo. Ecco, la particolarità positiva di questa classe è che non ci sono gruppi precostituiti, quindi davvero tutti aiutano tutti, non fanno fatica a lavorare con gli altri, non fanno fatica a integrarsi assolutamente [...] cioè acquisiscono la lingua in modo più veloce, più velocemente, anche quelli che sono termini della vita quotidiana, cioè non solo scolastici, perché a scuola l'alfabetizzazione si tende a insegnargliela per settori dell'ambiente scolastico, allora ti insegno le parole della scuola. Uscendo questi paletti cadono un po', quindi si impara molto più velocemente e un lessico più ampio, non settoriale (I4)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quindi creare un lavoro a gruppi, che sia in grado di coinvolgere, anche se ovviamente non riesce a dare le stesse possibilità a tutti ma quantomeno poter osservare e l'osservazione è tanto. Ad esempio, mi è capitato molto spesso di avere dei bambini che non vogliono fare l'attività, perché o non le capiscono o pensano di non essere in grado perché vengono chiamati subito all'azione, quando non sono abituati a farlo, quindi si inventano di tutto e di più per non fare l'attività, ma sono lì che ti guardano, guardano cosa stanno facendo gli altri e poi vogliono partecipare (F1)</i></p>
<p>1.2. I partecipanti affermano che l'OE consentono agli alunni e alle alunne con background migratorio di sentirsi maggiormente liberi, a proprio agio e meno giudicati, favorendo sia l'apprendimento che le relazioni sociali tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sia di prima che di seconda, a maggior ragione quelli di prima, che magari hanno ancora difficoltà nella lingua comunque respirano una cultura diversa, ecco, si sentono valorizzati e quindi proprio per questo sentirsi valorizzati in questa educazione all'aperto, perché sono tutti un po' sullo stesso piano, questo ne stimola anche la collaborazione, perché sono valorizzati maggiormente e sono portati ad esporsi di più, sono valorizzati, mi sembra il termine giusto, quindi sono loro stessi, non bisogna andarli a cercare o forzarli, cioè si sentono liberi, c'è questo elemento della libertà per cui si sentono più liberi di collaborare e lo vogliono loro stessi in prima persona (I9)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Poter osservare i pari senza necessariamente essere obbligato all'azione, perché altrimenti mi inibisci, mi strutturo e mi autoescludono dalla dimensione, quindi è prevenire la chiusura a guscio della persona [...] se hai il tempo e lo spazio che non ti obbliga, in realtà migliora la possibilità per loro e più velocemente riescono ad inserirsi in un contesto (F1)</i></p>
<p>1.3. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio lo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali, favorendo sia l'apprendimento che le relazioni sociali tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>La conoscenza esperienziale, perché i sensi, li usiamo tutti allo stesso modo, al di là della lingua, quindi credo che sia un linguaggio abbastanza universale quello dell'esperienza concreta (I3)</i></p>

<p>1.4. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio l'utilizzo di linguaggi non verbali, favorendo sia l'apprendimento che le relazioni sociali tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me sempre perché rimaniamo nell'ambito di un'educazione attiva e quindi il fare, ripeto, a livello cognitivo, a livello linguistico, rimane fondamentale, secondo me, per l'apprendimento, molto più semplice e fruibile, vivibile rispetto chiaramente a qualsiasi altro tipo di lezione frontale, coinvolge tutti i sensi, tutto il corpo, quindi [...] e soprattutto c'è molto dialogo con gli altri bambini nell'educazione all'aperto quindi dal punto di vista linguistico, dal punto di vista della relazione, dal punto di vista del fare con gli altri, secondo me possono trarre grandi benefici [...] un miglioramento della comprensione, anche di una possibilità di arricchimento lessicale, ci si può sbizzarrire perché uscendo, esce di tutto in tutti gli ambiti disciplinari a livello linguistico (I1)</i></p>
<p>1.5. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di mettere in atto le proprie competenze e di mettersi in gioco con il proprio bagaglio di esperienze</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, secondo me ci sono dei vantaggi, si attivano, come abbiamo anche detto precedentemente, delle competenze trasversali, appunto, cognitive, fisiche, relazionali, che permettono ai bambini di apprendere, ma anche di imparare meglio la nuova lingua, perché stando a contatto con i compagni, i pari, che sono forse per loro il veicolo migliore per imparare la lingua, perché si intendono e poi hanno anche una ricchezza dell'ambiente, che gli è fornita dall'ambiente, per poter fare le relazioni nome e oggetto o animale che possono vedere, quindi sperimentare in primo campo [...] Nell'educazione all'aperto tutti si mettono in gioco e non hanno la barriera del banco e del posto fisso, quindi il fatto di potersi muovere in uno spazio più ampio, avvicinarsi a quelli che danno più fiducia oppure più aiuto, diventa quasi una scelta istintiva tra di loro, l'incontrarsi e anche l'aiutarsi [...] la seconda generazione può ampliare il bagaglio di esperienze, il bagaglio lessicale e anche emozionale, come entrare in contatto con i compagni, con le insegnanti (I14)</i></p>
<p>1.6. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio lo svolgimento di attività ludiche, che favoriscono l'apprendimento e lo sviluppo delle relazioni sociali</p>	<p>Insegnante: <i>Assolutamente sì, perché nelle attività all'esterno ci sono sempre tanti più motivi per condividere, tante più ragioni per condividere, tante più opportunità di condivisione e quindi diventa quasi più facile veramente anche per loro riuscire ad integrarsi, perché è un po' come giocare sempre, quindi c'è uno scambio continuo, più facile per i bambini, perché diventa anche più spontaneo, non solo indotto, quindi assolutamente sì (I7)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quindi migliora l'inclusione perché è legata al gioco e allo stare fuori in una relazionalità positiva con i bambini che quindi avvicina sempre, quindi questa è una dimensione a prescindere dalla parte didattica, la parte didattica li coinvolge maggiormente perché è in grado di proporre attività differenti (F1)</i></p>
<p>1.7. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio l'osservazione degli stimoli dell'ambiente esterno, favorendo sia l'apprendimento che le relazioni sociali tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>Più occasioni per parlare e più spunti per vedere cose e imparare termini nuovi per quelli di prima generazione (I8)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Sicuramente c'è più modo di coinvolgerli e quindi di attivare, come dicevamo prima, altri percorsi di apprendimento, l'osservazione [...] perché si attivano più attività che richiedono questi processi rispetto magari ad un lavoro classico in aula (F1)</i></p>
<p>1.8. I partecipanti affermano che l'OE implica la presenza di un ambiente ha un linguaggio comune per tutti gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>C'è anche più voglia di condividere magari la bellezza che vai ad incontrare in quel determinato contesto, vedi una cosa particolare e la prima cosa che il bambino fa è chiamare un compagno, chiamare un adulto, chiamare qualcuno per condividere questa bellezza, questa scoperta improvvisa e quindi da un punto di vista</i></p>

	<p>relazionale [...] poi ripensando anche ai bambini magari che vengono da altri paesi ancora di più, perché si parla di cose comuni, di piante che hanno già visto nel loro paese le ritrovano qua, di fiori già visti in un altro paese le ritrovano qua, di determinate cose che hanno già vissuto nel loro paese e che ritrovano qua e che diventa un motivo in più, comune con l'altro che è in un paese diverso (I7)</p>
<p>1.9. I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di conoscere e familiarizzare con il territorio</p>	<p>Insegnante: I bambini neo arrivati sicuramente per riuscire a collocarsi meglio nel paese, nella scuola, all'interno di un contesto più ampio, chi invece lo abita già per esplorare in modo più ampio il territorio che vivono e a scambiarsi conoscenze su di esso attraverso gli insegnanti e i compagni (I18)</p> <p>Facilitatore: Se sono presenti in quella scuola percorsi sul territorio, aiuta il bambino a conoscere il territorio e quindi ad instaurare una connessione positiva, specialmente se è dovuto immigrare, con quello che è l'ambiente in cui si troverà a vivere e molto spesso si creano un po' delle clavi, per cui magari se non sono i genitori a fare questo percorso di uscita e di conoscenza quantomeno che ti aiuti a farlo la scuola, quindi in quel modo si previene un po' un atteggiamento legato alla devianza, alla pagina nella vita sociale e a quant'altro, ci sono questi tre piani, ci aggiungo anche un percorso nel territorio che vada a migliorare un po' l'esperienza della vita nel luogo dove si risiede, a conoscere la cultura, a sviluppare empatia, vicinanza, quindi magari andare a smussare rigidità sociali, quindi a fare un po' di prevenzione anche in questo senso [...] uscire nel territorio è importante, osservare che ci sono persone che vivono nel posto in cui sei è importante perché ti fa fare delle domande, ti fa prendere confidenza con quelle che sono le regole sociali del territorio in cui sei, quindi acceleri un po' questo percorso e si sviluppa più empatia tendenzialmente (F1)</p>
<p>1.10. I partecipanti affermano che l'OE consente l'imitazione degli alunni che favorisce l'apprendimento e le relazioni sociali</p>	<p>Insegnante: Le relazioni sono più veicolate facilmente e anche a livello però poi di apprendimento sicuramente ci sono i benefici, perché fosse solo per imitazione di comportamenti altrui riescono ad imparare (I4)</p> <p>Facilitatore: Sicuramente c'è più modo di coinvolgerli e quindi di attivare, come dicevamo prima, altri percorsi di apprendimento, l'osservazione, l'ascolto, l'emulazione, perché si attivano più attività che richiedono questi processi rispetto magari ad un lavoro classico in aula (F1)</p>
<p>1.11. I partecipanti affermano che l'OE consente di estendere le relazioni al di fuori della scuola</p>	<p>Insegnante: Allora sì [...] c'è un maggiore scambio, una maggiore interazione quindi poi voglia anche di vedersi dopo, magari si incontrano ai giardini, poi il giorno dopo dicono: ah maestra, sai, ci siamo incontrati anche al parco giochi, abbiamo giocato insieme, quindi si prosegue poi magari fuori dalla scuola, prosegue qualcosa che è iniziato già in classe, perché c'è stata l'opportunità di farla iniziare. Se siamo solo seduti in classe, nei nostri banchi, non c'è questa possibilità di scambi sociali (I5)</p>
<p>1.12. I partecipanti affermano che l'OE consente minori conflitti tra gli alunni e le alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: Sono meno rabbiosi fra di loro, anche quando magari un bambino non comprende la richiesta del compagno, l'altro non si innervosisce subito, allora vedo che sono un pochino più sereni, ecco, in classe scoppia più facilmente il conflitto che quando siamo all'esterno, non sempre dipende anche lì com'è la giornata, però di solito funzionano meglio, sono più distesi (I19)</p>

<p>1.13.I partecipanti affermano che l'OE consente da parte degli alunni e delle alunne con background migratorio una maggiore autonomia nello svolgimento di un compito</p>	<p>Insegnante: <i>Quello che ho visto è che anche loro sono stati in grado di portare a termine il compito, perché potendo togliere la scrittura e proponendo eventualmente il disegno loro comunque in autonomia sono stati in grado di portare a termine il compito [...] cosa che in aula non riescono a fare, se io in aula dò un qualsiasi compito che passa dalla scrittura alla comprensione, hanno bisogno di un affiancamento [...] ma c'è pur sempre una differenza rispetto alla maestra, quindi la maestra sta aiutando me perché io faccio fatica. Fuori gli ho detto: non chiamatemi, una volta che ho dato le istruzioni [...] e loro ce l'hanno fatta, anzi, devo dire che erano molto nel loro momento di osservazione (I16)</i></p>
<p>1.14.I partecipanti affermano che l'OE promuove il rispetto della natura da parte degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, sicuramente, certo che ha avuto delle ricadute positive su di loro, perché hanno imparato a rispettare un po' l'ambiente, a capire che comunque è importante non buttare i rifiuti, a raccogliere, a non sporcarlo, cioè sono piccoli quindi molte volte sgarrano, come si suol dire, però sicuramente, e spero che li abbia in futuro, perché spesso queste informazioni, queste competenze vengono comunque incamerate, spesso non ci si accorge neanche, però comunque poi nel tempo hanno delle ricadute positive, le mettono in atto, ecco, farlo da bambini è importante (I15)</i></p>
<p>1.15.I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di svolgere esperienze dirette, le quali fanno sì che le informazioni rimangono maggiormente impresse</p>	<p>Insegnante: <i>Io penso che sia positivo per questo aspetto che coinvolgendo veramente proprio il tuo corpo fisicamente ti resta comunque quell'esperienza, quindi ricordi (I13)</i></p>
<p>1.16.I partecipanti affermano che l'OE consente una maggiore autostima degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Perché io stessa prima quando uscivo fuori il solo star fuori a guardare il verde, erano anche soddisfatti, era aumentata l'autostima, perché erano riusciti a prendersi cura e a vedere che quest'aula era veramente rifiorita, era sempre più bella (I17)</i></p>
<p>1.17.I partecipanti affermano che l'OE consente una maggiore concentrazione da parte degli alunni e delle alunne con background migratorio</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, su loro, ma anche su tutti gli altri, perché comunque quando li riporti in classe sono più vivaci, più vivaci anche a livello intellettuale, anzi a livello intellettuale noti che quell'argomento affrontato fuori da scuola in un determinato modo, anche attraverso un gioco, che sia comunque a scopo didattico, rimane di più, tornano in classe e sembrano anche [...] più concentrati o comunque più stimolati (I10)</i></p>
<p>1.18.I partecipanti affermano che l'OE implica metodologie che favoriscono l'apprendimento e le relazioni sociali</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente sì, come altre tecniche o altre strategie o comunque metodologie che richiedono la collaborazione e quindi migliorano la relazione e danno la possibilità ai bambini, soprattutto quelli di prima generazione, di migliorare nella lingua, perché fra di loro, con i bambini, di sicuro imparano più che con i grandi a parlare, sono più stimolati (I23)</i></p>
<p>1.19.I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di incontrare nuove persone, apprendendo anche la loro cultura</p>	<p>Insegnante: <i>L'uscire permette anche a loro di incontrare persone della cultura dominante in cui sono stati inseriti per scelta della famiglia (I14)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Uscire nel territorio è importante, osservare che ci sono persone che vivono nel posto in cui sei è importante perché ti fa fare delle domande, ti fa prendere confidenza con quelle che sono le regole sociali del territorio in cui sei, quindi acceleri un po' questo percorso e si sviluppa più empatia tendenzialmente (F1)</i></p>

<p>1.20.I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di confrontarsi e l'apprendere nuove regole sociali</p>	<p>Insegnante: <i>L'extrascuola è più un campo attivo di apprendimento che vale per tutti i bambini. Quelli di prima generazione, che quindi arrivano direttamente in un altro stato, si confrontano anche subito con altre regole sociali, modi di comportarsi completamente diversi, che invece vengono attuate nella loro città d'origine (I14)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Quantomeno poter osservare e osservazione è tanto [...] interiorizzano quelle che sono le regole, anche i costumi sociali, i pattern comunicativi, le funzioni motorie (F1)</i></p>
<p>1.21.I partecipanti affermano che l'OE consente agli alunni e alle alunne con background migratorio di svolgere un lavoro sul comprendere e gestire le emozioni</p>	<p>Insegnante: <i>All'inizio è una bomba, in particolar modo per un bambino è stata una bomba uscire, iniziare a uscire per strada, probabilmente la difficoltà a comprendere le emozioni, a controllare un po' alcuni stati d'animo, lo portava ad avere un'eccitazione fortissima, quindi non riusciva a godersi neanche la gioia, perché diventava un pochino difficile la gestione sua e anche con gli altri, proprio una difficoltà a contenere le emozioni e così il conflitto [...] pian piano è migliorato molto, il contatto con gli animali che ci sono nello spazio in cui andiamo è stato terapeutico per due bambini e non a caso si sono avvicinati proprio a animali particolari, entrambi, quindi sì, sicuramente lo spazio all'aperto li ha sollevati, li ha alleggeriti, soprattutto due di questi quattro sicuramente, entrambi sono andati da due galline da terapia particolari (I16)</i></p>
<p>1.22.I partecipanti affermano che l'OE soddisfa i bisogni comuni a tutti gli alunni e le alunne</p>	<p>Facilitatore: <i>In primis il fatto che comunque sono bambini, quindi si ritrovano con gli altri bambini gli stessi bisogni, se riesci a rispondere ai loro bisogni facendoli stare all'aperto in questo modo, sì, direi che molto semplicemente sono questi (F1)</i></p>

Tabella 91. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai benefici per gli alunni e le alunne con background migratorio

Gli ostacoli nell'Educazione all'aperto per gli studenti e le studentesse con background migratorio

La macrocategoria "Ostacoli per gli alunni con background migratorio nell'OE" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti e facilitatore) in merito agli ostacoli che possono incontrare gli studenti e le studentesse con background migratorio nella didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 63 segmenti codificati, suddivisi in 16 microcategorie raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

In merito all'ostacolo principale che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare durante lo svolgimento dell'OE, dalle parole dei docenti emerge come questo sia legato alla lingua, facilitato però nell'Educazione all'aperto da: lavoro in gruppo e maggiori opportunità di interazioni verbale con i pari; l'esperienza diretta e l'uso della gestualità; l'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente; l'imitazione dei pari; le attività ludiche; la progettazione iniziale; il maggior senso di libertà e il minor senso di essere giudicati. Secondo alcuni docenti, gli ostacoli legati allo svolgimento dell'OE sono i medesimi di quelli presenti in aula o, per altri, non sussistono affatto nell'OE, in quanto le attività didattiche all'aperto sono percepite dagli studenti come ludiche e sembrano ridurre la distanza sociale tra docente e alunni. Secondo altri vi sono ostacoli legati: al fatto che gli allievi non sono abituati a stare all'aperto; all'influenza delle aspettative della famiglia; all'iper-responsabilizzazione e alla difficoltà nel mantenere il focus sull'attività didattica all'aperto. Tra queste risposte vi sono anche quelle del facilitatore, che indica come ostacoli principali per gli

alunni e le alunne con background migratorio nell'OE: "ostacoli uguali a quelli presenti in aula", in particolare "l'ostacolo della lingua, facilitato dall'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente" e "dall'imitazioni dei pari"; "ostacoli legati alle relazioni con i pari e al comprendere il senso delle attività didattiche" che vengono svolte; "l'ostacolo dell'iper-responsabilizzazione" degli alunni con background migratorio e il "non essere abituati a stare all'aperto".

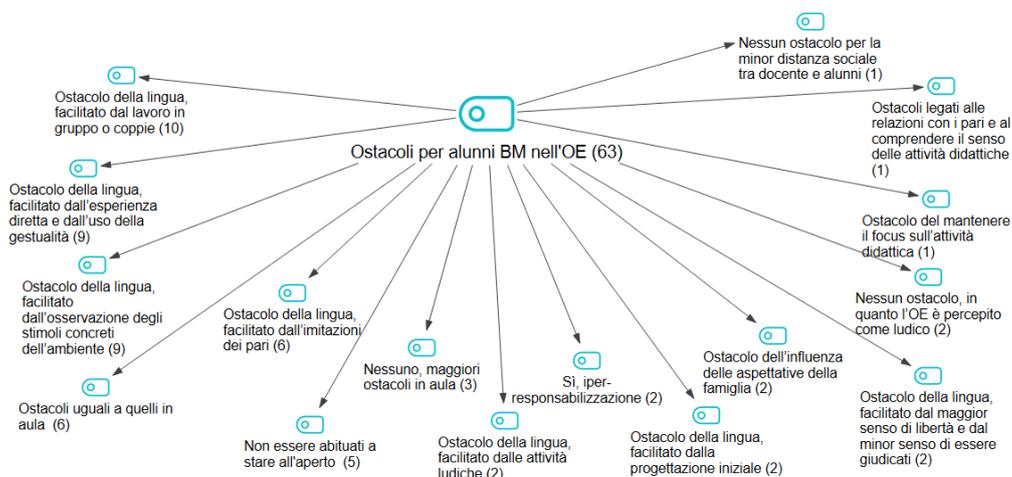


Figura 64. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative agli ostacoli che possono incontrare gli alunni e le alunne con background migratorio nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
2.1. Ostacolo della lingua, facilitato dal lavoro in gruppo e dalle maggiori opportunità di interazioni verbale con i pari	10
2.2. Ostacolo della lingua, facilitato dall'esperienza diretta e dall'uso della gestualità	9
2.3. Ostacolo della lingua, facilitato dall'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente	9
2.4. Ostacoli uguali a quelli in aula	6
2.5. Ostacolo della lingua, facilitato dall'imitazioni dei pari	6
2.6. Non essere abituati a stare all'aperto	5
2.7. Nessuno, maggiori ostacoli in aula	3
2.8. Ostacolo della lingua, facilitato dalle attività ludiche	2
2.9. Ostacolo della lingua, facilitato dalla progettazione iniziale	2
2.10. Ostacolo della lingua, facilitato dal maggior senso di libertà e dal minor senso di essere giudicati	2
2.11. Ostacolo dell'influenza delle aspettative della famiglia	2
2.12. Ostacolo dell'iper-responsabilizzazione	2
2.13. Nessun ostacolo, in quanto l'OE è percepito come ludico	2
2.14. Ostacolo del mantenere il focus sull'attività didattica	1
2.15. Ostacoli legati alle relazioni con i pari e al comprendere il senso delle attività didattiche	1
2.16. Nessun ostacolo per la minor distanza sociale tra docente e alunni	1
Totale	63

Tabella 92. Microcategorie e relative frequenze in merito agli ostacoli che possono incontrare gli alunni e le alunne con background migratorio nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>2.1. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dal lavoro in gruppo e dalle maggiori opportunità di interazioni verbale tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>L'unico che mi verrebbe da pensare che potrebbero incontrare è sempre il discorso della lingua, ma quello succede anche all'interno di un'aula scolastica, alla fine bisogna trovare altre strade per potersi comprendere, per farsi capire e, come dicevo prima, tra loro coetanei, tra loro bambini, è più facile a volte che relazionarsi con l'adulto, che magari usa delle parole relativamente più difficili per loro (I10)</i></p>
<p>2.2. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dall'esperienza diretta e dall'uso della gestualità</p>	<p>Insegnante: <i>Io non ho un'esperienza tale, però sicuramente [...] perché non può che essere d'aiuto un'esperienza all'aperto in ogni caso con tutte le tipologie di situazioni, non può mai essere un limite, rappresentare un limite alla conoscenza, anzi sicuramente è un'agevolazione verso la conoscenza esperienziale, perché [...] credo che sia un linguaggio abbastanza universale quello dell'esperienza concreta (I3)</i></p>
<p>2.3. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dall'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente hanno bisogno di simbologie, di immagini rappresentate, che insomma vada a colmare la parte scritta, per cui credo che invece all'aperto dove utilizzi molto quello che ti circonda, quindi hai oggetti fisici, non hai l'immagine, ma è proprio la rappresentazione reale, questo aiuti (I13)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Tendenzialmente sono sempre scogli di natura linguistica e quindi di comprensione delle attività, anche perché [...] per quanto possa capirlo osservando, non ne capiscono il significato e di conseguenza non ho engagement di quel bambino, quindi [...] è una questione proprio di non creare una connessione con la dimensione narrativa a lui corrente, penso che questo sia un problema che si ha anche fuori [...] però viene favorito nella parte sul cosa devo fare, come devo farlo, con che tempi e il come, ma non il perché [...] quindi sì, se riesco a recuperare su altre parti del coinvolgimento, che però sono inerenti allo svolgimento dell'attività (F1)</i></p>
<p>2.4. I partecipanti affermano che gli ostacoli che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE sono i medesimi di quelli in aula</p>	<p>Insegnante: <i>Gli ostacoli che potrebbero incontrare in classe sono quelli che potrebbero incontrare fuori, anche all'interno, anche dentro, possono incontrare degli ostacoli, ma in particolare che fuori ne incontri no (I8)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Penso siano le stesse difficoltà che avrebbero all'interno, quindi sicuramente la dimensione linguistica e anche le problematiche di natura sociale nel confronto con i compagni, che magari aderiscono a certi pattern comunicativi e comportamentali e loro no (F1)</i></p>
<p>2.5. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare</p>	<p>Insegnante: <i>Anche semplicemente per imitazione, il bambino che trova difficoltà imita magari il compagno che sta svolgendo l'attività (I24)</i></p>

<p>nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dall'imitazioni dei pari</p>	<p>Facilitatore: <i>Ad esempio mi è capitato molto spesso di avere dei bambini che non vogliono fare l'attività, perché o non le capiscono o pensano di non essere in grado perché vengono chiamati subito all'azione, quando non sono abituati a farlo, quindi si inventano di tutto e di più per non fare l'attività, ma sono lì che ti guardano, guardano cosa stanno facendo gli altri e poi vogliono partecipare, quando hanno capito che è qualcosa a cui possono partecipare anche loro, non sono difficili e quindi prima si ritagliano il loro spazio di osservazione, interiorizzano quelle che sono le regole anche sui costumi sociali, pattern comunicativi, le funzioni motorie, fanno le loro valutazioni e dicono: ok entro e quindi si aggiungono dopo (F1)</i></p>
<p>2.6. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è il non essere abituati a stare all'aperto, non percependo ancora l'attività all'aperto come didattica</p>	<p>Insegnante: <i>L'insegnante capisce dove può intervenire di più, dove può aspettare, dove far fare dei percorsi o meno, si rende conto in base a quelle che proprio sono le caratteristiche di un bambino, perché non tutti sono predisposti, preparati, bisogna arrivare piano piano. I bambini di prima generazione che non sono abituati all'attività all'aperto, bisogna fargli innanzitutto capire che cosa vuol dire fare attività all'aperto, perché si fa, perché magari si possono anche trovare sconcertati di fronte al fatto che non sono abituati a tutto questo e quindi comunque tener conto sempre di quelle che sono le loro peculiarità, di quelle che sono le loro esigenze (I15)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ad esempio il fatto di essere abituati a essere supervisionati, quindi mi è capitato magari di bambini [...] quando sono fuori non si percepiscono in un contesto dove ci sono gli obiettivi di apprendimento (F1)</i></p>
<p>2.7. I partecipanti affermano che non vi sono ostacoli che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE, anzi ve ne sono maggiori in aula</p>	<p>Insegnante: <i>No, non penso no, cioè penso che invece possano incontrare maggiori difficoltà nell'educazione tradizionale, non in quella all'aperto [...] quella tradizionale, penso alla lezione frontale [...] mette in luce maggiormente la difficoltà di entrare in una cultura diversa, abitudini diverse e la lingua comunque anche se l'hanno imparata [...] questa cosa nell'educazione all'aperto conta relativamente, viene messa meno in primo piano (I9)</i></p>
<p>2.8. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dallo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: <i>Penso che sicuramente gli ostacoli e le difficoltà siano minori rispetto a una didattica tradizionale, perché si utilizza molto, forse di più, appunto l'aspetto del gioco, l'aspetto simbolico, l'aspetto del lavoro in coppia o in gruppo, per cui si sente meno in difficoltà rispetto a dover affrontare magari una prova da solo o comunque dovendo semplicemente ascoltare la lezione, seguire sul libro, quindi credo che non ci siano dei limiti, più che altro dei vantaggi (I13)</i></p>
<p>2.9. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dalla progettazione iniziale delle attività didattiche all'aperto</p>	<p>Insegnante: <i>Anche se poi in educazione all'aperto la consegna, il cosa fare, viene progettato prima, ne parliamo prima, quindi è difficile arrivare al momento attivo con tantissimi dubbi, diciamo che arrivano e sanno quello che poi devono fare (I17)</i></p>
<p>2.10. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi si sentono anche liberi, liberi di esprimersi, di toccare, di fare, di dire quindi non hanno difficoltà e, soprattutto, è positiva la cosa, molto (I25)</i></p>

<p>nell'OE è la lingua, il cui apprendimento viene facilitato dal senso di libertà maggiore, in quanto gli alunni si sentono meno giudicati</p>	
<p>2.11. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è l'influenza delle aspettative della famiglia, che portano gli alunni a non lasciarsi andare</p>	<p>Insegnante: <i>Allora tutto infatti dipende dal tipo di comunicazione che hanno i genitori anche col bambino, perché molte volte il bambino stesso ti dice: mia mamma o mio padre non lo sa o meglio non lo ha fatto o l'ha dimenticato, quindi questo molte volte influisce anche su come devi gestire o svolgere l'attività, quello sicuramente [...] perché è come se il bambino stesse facendo qualcosa, cioè un po' lo agita allo stesso tempo, non si lascia andare del tutto, poi dopo una serie di convincimenti si tranquillizza (I26)</i></p>
<p>2.12. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è l'iper-responsabilizzazione</p>	<p>Insegnante: <i>Allora io ho visto questo [...] sono bambini abituati a svolgere compiti, a essere resi adulti, quindi fanno molta fatica (I19)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Tante volte la difficoltà è l'iper-responsabilizzazione che hanno i bambini, perché hanno dei ruoli articolari all'interno delle famiglie, devono fare da mediatori culturali e linguistici per i genitori, quindi quando arrivano e gli viene chiesto di essere bambini fanno fatica, quindi l'attività non produce su di loro il divertimento e il coinvolgimento che magari riesce a produrre ad altri bambini, perché non sono sollevati da questo peso, da questa responsabilità e quindi loro si inibiscono, partecipano attivamente, ma sempre col focus di: sono bravo se faccio questo, devo essere bravo (F1)</i></p>
<p>2.13. I partecipanti affermano che non vi sono ostacoli che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE, in quanto percepiscono tale approccio come ludico</p>	<p>Insegnante: <i>Perché la lezione è strutturata all'aperto, quindi per loro vedere un parco, lo vedono sotto forma di gioco, quindi diciamo per questo motivo (I12)</i></p>
<p>2.14. I partecipanti affermano che l'ostacolo che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare nell'OE è il riuscire a mantenere il focus sull'attività dati i numerosi stimoli presenti nell'ambiente esterno</p>	<p>Insegnante: <i>Difficoltà a mantenere il focus sulla singola attività, perché, tra virgolette, distratti da tutto ciò che c'è intorno [...] questa ipersensibilità o iposensibilità a determinate cose, può diventare complesso per loro focalizzarsi su una cosa (I27)</i></p>
<p>2.15. I partecipanti affermano che gli ostacoli che gli alunni e le alunne con background migratorio nell'OE sono legati alle relazioni con i pari e al comprendere il senso dell'attività didattica all'aperto</p>	<p>Facilitatore: <i>Penso siano le stesse difficoltà che avrebbero all'interno, quindi sicuramente la dimensione linguistica e anche le problematiche di natura sociale nel confronto con i compagni, che magari aderiscono a certi pattern comunicativi e comportamentali e loro no [...] tendenzialmente sono sempre scogli di natura linguistica e quindi di comprensione delle attività [...] non ne capiscono il significato e di conseguenza non ho engagement di quel bambino, quindi tenderà ad allontanarsi e estraniarsi, quindi non è una questione di natura cognitiva ma è una questione proprio di non creare una connessione con la dimensione narrativa a lui corrente, penso che questo sia un problema che si ha anche fuori (F1)</i></p>
<p>2.16. I partecipanti affermano che non vi sono ostacoli che gli alunni e le alunne con background</p>	<p>Insegnante: <i>Allora io credo di no, appunto perché, come dicevo prima, l'ambiente esterno favorisce le interazioni anche con gli insegnanti, quindi si crea comunque una minore distanza sociale tra</i></p>

migratorio possono incontrare nell'OE, in quanto vi è meno distanza sociale tra docente e alunni	<i>l'insegnante e il bambino, per cui anzi più che ostacolare penso che possano favorire invece l'apprendimento di questi bambini (I20)</i>
--	---

Tabella 93. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito agli ostacoli che possono incontrare gli alunni e le alunne con background migratorio nell'OE

Gli ostacoli nell'Educazione all'aperto per gli studenti e le studentesse secondo l'opinione dei genitori

Oltre agli ostacoli che possono incontrare gli alunni e le alunne con background migratorio nello svolgimento dell'OE, sono stati indagati anche gli ostacoli percepiti dai genitori. Pertanto, è stata realizzata la macrocategoria "Ostacoli degli alunni secondo i genitori" che racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti in merito agli ostacoli che i propri figli possono incontrare durante lo svolgimento della didattica all'aperto. In essa sono presenti un totale di 92 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle di seguito.

In merito a questo aspetto, secondo la maggior parte dei genitori non vi sono ostacoli per i propri figli nell'OE, alcuni partecipanti dichiarano di non saper rispondere a tal proposito, mentre altri genitori ancora ritengono che gli ostacoli siano: le distrazioni; l'adattamento iniziale all'aperto; le dinamiche di classe difficili da gestire all'aperto; gli insetti pericolosi; esprimere e gestire le emozioni; visitare monumenti religiosi; la lingua; la mancanza di educazione in merito a tale approccio da parte della comunità; la stanchezza fisica. In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che "non vi siano ostacoli" (16 su 22 genitori con background migratorio totali), mentre una parte indica le "distrazioni" (3 su 22 genitori con background migratorio totali).

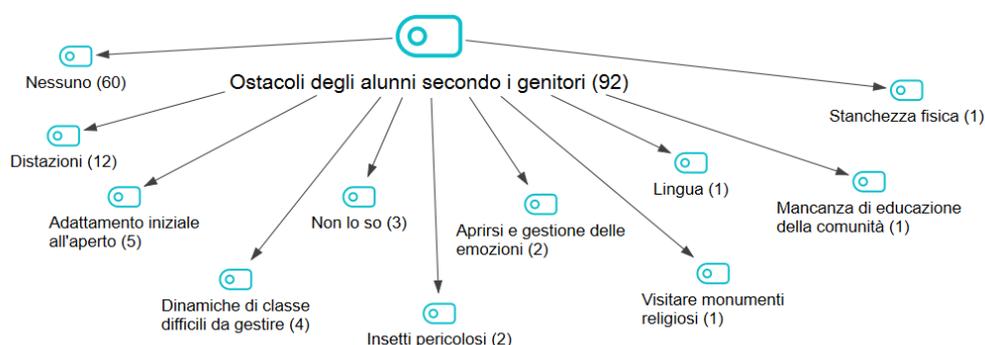


Figura 65. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative agli ostacoli che gli alunni possono incontrare nello svolgimento dell'OE secondo i genitori

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
3.1. Nessuno	60
3.2. Distrazioni	12
3.3. Adattamento iniziale all'aperto	5
3.4. Dinamiche di classe difficili da gestire	4
3.5. Non lo so	3

3.6. Insetti pericolosi	2
3.7. Esprimere e gestione delle emozioni	2
3.8. Visitare monumenti religiosi	1
3.9. Lingua	1
3.10. Mancanza di educazione della comunità	1
3.11. Stanchezza fisica	1
Totale	92

Tabella 94. Microcategorie e relative frequenze agli ostacoli che gli alunni possono incontrare nello svolgimento dell'OE secondo i genitori

Definizione microcategorie emerse	Esempi
3.1. I partecipanti affermano che non ci sono ostacoli che i propri figli possono incontrare durante l'OE	Genitore: <i>Non saprei, difficoltà non credo [...] non credo che avrà difficoltà ad uscire fuori (G38)</i>
3.2. I partecipanti affermano che gli ostacoli che i propri figli possono incontrare durante l'OE sono le distrazioni	Genitore: <i>No, l'unica cosa è che secondo me ci vogliono anche dei momenti in cui i bambini hanno bisogno di concentrazione, invece all'aperto potrebbero distrarsi (G78)</i>
3.3. I partecipanti affermano che l'ostacolo che i propri figli possono incontrare durante l'OE è l'adattamento iniziale, che porterà poi a non considerare tale approccio solo come un gioco ma come didattica	Genitore: <i>Sicuramente più un bambino è avanti nel percorso scolastico, meno è flessibile a vivere situazioni a lui non note, ma se il bambino comincia un percorso scolastico già strutturato in una certa maniera, quella sarà la sua normalità, quindi non avrà difficoltà nel tempo, sono difficoltà che si creano normalmente, ma come si potrebbero creare in qualunque contesto e verranno superate. È chiaro che se un bambino che è stato abituato per dieci, dodici anni a vivere sul banco, dove non ci si muove, eccetera, eccetera, vivrà un momento di disorientamento, ma che non vuol dire che sia una difficoltà, è adattamento (G11)</i>
3.4. I partecipanti affermano che l'ostacolo che i propri figli possono incontrare durante l'OE è il presentarsi di dinamiche di classe difficili da gestire	Genitore: <i>Lui intrinsecamente no, cioè gli ostacoli magari possono essere di ordine situazionale, perché sicuramente è più complesso gestire un gruppo da parte dell'insegnante all'aperto, è un po' più dispersivo, quindi magari ci posso essere dinamiche del gruppo che un po' possono creare difficoltà, ma lui non dovrebbe avere delle problematiche su questo (G79)</i>
3.5. I partecipanti affermano di non sapere quale ostacolo i propri figli possono incontrare durante l'OE	Genitore: <i>Ostacoli ce ne saranno sempre, però penso che gli ostacoli provandoli magari fai meglio, sei più veloce a risolverli, non lo so se ci sono, però se ci saranno spero che riesca a superarli, perché comunque gli ostacoli ci sono, secondo me sia dentro che fuori (G59)</i>
3.6. I partecipanti affermano che gli ostacoli che i propri figli possono incontrare durante l'OE sono gli insetti pericolosi	Genitore: <i>No, l'unico ostacolo che uno potrebbe trovare all'aperto è il pericolo, ma di qualsiasi cosa, però penso che il piccolo pericolo che si vive all'esterno è fondamentale, cioè anche il capire che non mi posso sedere qui perché c'è un formicaio o non posso andare a disturbare l'ape perché mi punge, magari una volta tornerà a casa con la puntura di insetto, la seconda volta capirà che l'insetto non va disturbato, perché se no c'è una causa-conseguenza (G24)</i>
3.7. I partecipanti affermano che gli ostacoli che i propri figli	Genitore: <i>Loro hanno fatto un percorso con una scuola di teatro e dovevano raccontare le emozioni e l'hanno fatto sia fuori scuola</i>

possono incontrare durante l'OE sono l'esprimere e gestire le proprie emozioni	<i>che all'interno questo progetto e li abbiamo notato che ha fatto un po' di fatica qualche bambino, perché era molto legato al soggetto questo progetto, quindi quando ti metti in prima persona, esprimerti davanti a tante persone, magari fai fatica, quindi io vedo in lei queste difficoltà, però è una questione caratteriale [...] io ho visto questa determinata cosa e doveva raccontare che emozioni ti aveva dato e spesso lo facevano anche all'aperto, su quell'esperienza li ha fatto un po' di fatica (G74)</i>
3.8. I partecipanti affermano che gli ostacoli che i propri figli possono incontrare durante l'OE sono legati al visitare monumenti religiosi	Genitore: <i>No, però ti dico la verità, se loro dicono: domani facciamo la scuola all'aperto e portiamo i bambini in chiesa, noi non accettiamo, perché noi siamo musulmani e non possiamo mandarlo in chiesa, è un bambino ancora piccolo (G39)</i>
3.9. I partecipanti affermano che l'ostacolo che i propri figli possono incontrare durante l'OE è la lingua	Genitore: <i>Mia figlia ha avuto difficoltà fuori perché non conoscendo le parole, quando magari la maestra indicava certe parole mia figlia ci rimaneva perché non sapeva neanche da dove doveva partire per scrivere [...] perché già parlava poco l'italiano (G86)</i>
3.10. I partecipanti affermano che l'ostacolo che i propri figli possono incontrare durante l'OE è la mancanza di educazione in merito a tale approccio da parte della comunità	Genitore: <i>Sicuramente sì, soprattutto nell'area cittadina, perché come dicevo ci vuole un'educazione a livello delle insegnanti, anche la nostra comunità deve essere pronta e informata di questa tipologia (G46)</i>
3.11. I partecipanti affermano che l'ostacolo che i propri figli possono incontrare durante l'OE è la stanchezza fisica	Genitore: <i>Allora mio figlio personalmente sì, potrebbe, per una questione di fisico [...] potrebbe essere faticoso portare un bambino a passeggiare o spesso e volentieri in giro [...] mio figlio si stanca tantissimo, cammina per carità, però [...] magari lui quando cammina tanto si stanca (G29)</i>

Tabella 95. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito agli ostacoli che gli alunni possono incontrare nello svolgimento dell'OE secondo i genitori

L'Educazione all'aperto e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: un focus sull'area linguistica-espressiva e su quella scientifico-matematica

La macrocategoria "Raggiungimento degli obiettivi di apprendimento" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, alunni e genitori) in merito al ruolo della didattica all'aperto nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli alunni ed in essa sono presenti un totale di 939 segmenti codificati. A tal proposito sono stati svolti anche due focus in merito all'area linguistico-espressiva (Tab. 98-99) e scientifico-matematica (Tab. 100-101), come si può osservare dal grafico (Fig. 66) e dalle tabelle di seguito.

È stato chiesto ai docenti in che modo l'OE possa favorire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento per gli alunni con background migratorio (Tab. 96-97), con particolare attenzione all'area linguistico-espressiva e scientifico-matematica, dato che la letteratura evidenzia ancora oggi un gap nei risultati scolastici tra studenti nativi e studenti con background migratorio, specialmente in italiano e matematica (vedere Capitolo Primo). Per quel che concerne, invece, gli alunni e i genitori, è stato chiesto loro come tale approccio educativo possa supportare il raggiungimento degli obiettivi nelle aree linguistico-espressiva e scientifico-matematica di tutti gli studenti, focalizzando in

particolare l'attenzione sulle opinioni di genitori e alunni con background migratorio (Capitolo Primo).

Un'analisi dettagliata delle risposte dei partecipanti e delle frequenze rilevate (esprese in valori assoluti tra parentesi) evidenzia come i docenti sostengano che l'approccio OE favorisca il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli studenti con background migratorio, grazie a: "lo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali" (20); "maggior senso di libertà e minore ansia da prestazione da parte degli alunni" (6); "maggiori occasioni per l'interazione tra pari" (5); "lo svolgimento di attività ludiche" (5); "maggiori stimoli offerti dall'ambiente che incuriosiscono gli alunni" (3); "osservazione diretta dell'ambiente esterno" (1); "riconoscimento delle competenze da parte dei pari" (1); "l'uso di metodologie attive" (1) e, infine, secondo alcuni insegnanti questo aspetto "dipende dall'alunno" (1). In particolare, per quanto riguarda che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistica-espressiva degli alunni con background migratorio, i docenti ritengono che questo aspetto venga favorito nell'OE da: "attività esperienziali e che prevedono l'uso dei sensi" (17); "maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari" (15); "l'osservare diretta e l'associazione parola-immagine" (11); "l'alunno è stimolato a porre domande e a ricercare termini adeguati per porle al docente" (7); "l'apprendimento attraverso attività ludiche e meno strutturate" (5); "l'arricchimento di un lessico diverso da quello dell'aula" (3); "l'imitazione" (2); "incontrare nuove persone o esperti" (1) e "maggiore entusiasmo e attenzione degli alunni" (1). In merito al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica degli studenti con background migratorio, secondo i docenti, nell'OE questo viene favorito da: "sperimentare concretamente i concetti astratti" (22); "l'osservazione degli stimoli dell'ambiente" (10); lo svolgimento di "attività ludiche" (6) e di "attività di *problem solving*" (1); "maggiore attenzione e concentrazione degli alunni" (1); "maggior senso di libertà" degli studenti (1) ed, infine, secondo una insegnante questo aspetto "dipenderebbe dalla docente stessa" (1).

I genitori, invece, affermano come il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistica-espressiva degli alunni venga nell'OE favorito da: "l'osservazione diretta e l'associazione parola-immagine" (29); "l'alunno è stimolato a porre domande e a ricercare termini adeguati per porle al docente" (28); "un arricchimento del lessico diverso da quello dell'aula" (23); "maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari" (12); "lo svolgimento di attività esperienziali e che prevedono l'uso dei sensi" (10); "incontrare nuove persone o esperti" (9); "maggiore entusiasmo e attenzione degli alunni" (1). Secondo alcuni genitori, inoltre, tale aspetto "dipende dalla docente" (1) o "avviene in ugual modo sia nell'aula sia in spazi esterni" (2), mentre altri affermano di "non saper rispondere in merito a questo" (2) o che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistica-espressiva degli alunni "non venga favorito dall'OE" (4). Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica, i genitori affermano che questo venga favorito nell'OE da: "sperimentare concretamente i concetti astratti" (50); "l'osservazione stimoli dell'ambiente esterno" (37); lo svolgimento di "attività ludiche" (4) e di "attività di *problem solving*" (2); "confronto e aiuto tra pari" (2); "maggiore attenzione e concentrazione degli allievi" (1). Secondo alcuni genitori l'OE favorisce il "raggiungimento degli obiettivi soprattutto scientifici piuttosto che matematici" (13) o affermano che questo aspetto "dipenda dalla docente" (3) o ancora che "tale approccio non favorisca tale aspetto" (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistica-espressiva viene favorito nell'OE dal fatto che "l'alunno è stimolato a porre domande e a ricercare termini adeguati per porle al docente" (8 su 22 genitori con background migratorio totali), mentre il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area

scientifico-matematico dalla possibilità di “sperimentare concretamente i concetti astratti” (12 su 22 genitori con background migratorio totali).

Gli studenti, infine, affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell’area linguistica-espressiva nell’OE viene favorito da: “l’osservazione diretta e l’associazione parola-immagine” (134); “l’alunno è stimolato a porre domande e a ricercare i termini adeguati per porle al docente” (29); “l’apprendimento attraverso attività ludiche e meno strutturate” (24); un “ambiente naturale con aria fresca e luce solare” (11); “un arricchimento del lessico diverso da quello dell’aula” (8); “incontrare nuove persone o esperti” (8); lo svolgimento di “attività esperienziali e che prevedono l’uso dei sensi” (7); “ambiente meno rumoroso” (7); “maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari” (5); “alunni sono maggiormente rilassati” (3) e “meno annoiati” (2) e con “maggiore entusiasmo e attenzione” (1). Alcuni alunni, invece, dichiarano di “non saper rispondere su tale aspetto” (10); che “dipende dalla docente” (4); che avviene “in ugual modo sia all’interno dell’aula sia in spazi esterni” (2) o che “tale approccio non favorisca tale aspetto” (9). Per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell’area scientifico-matematica, gli alunni affermano che questo venga favorito nell’OE da: “l’osservazione diretta degli stimoli dell’ambiente esterno” (132); “sperimentare concretamente i concetti astratti” (84); “un ambiente naturale con aria fresca e luce solare” (17); lo svolgimento di “attività ludiche” (12); “maggiore attenzione e concentrazione degli alunni” (6); “maggiore ascolto e meno rumore” (5); “confronto e aiuto tra pari” (3); “alunni maggiormente rilassati” (3); “maggior senso di libertà” degli studenti (2) e “minor noia” (1). Secondo alcuni studenti l’OE favorisce il “raggiungimento degli obiettivi di apprendimento soprattutto scientifici piuttosto che matematici” (16) o affermano che “tale approccio non favorisca tale aspetto” (2) o che avviene “in ugual modo sia all’interno dell’aula sia in spazi esterni” (4) o “di non saper rispondere in merito a questo” (4). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio ritiene che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell’area linguistica-espressiva (43 su 78 alunni con background migratorio totali) e nell’area scientifico-matematico (45 su 78 alunni con background migratorio totali) vengano favoriti nell’OE dall’“osservazione diretta dell’ambiente esterno”.

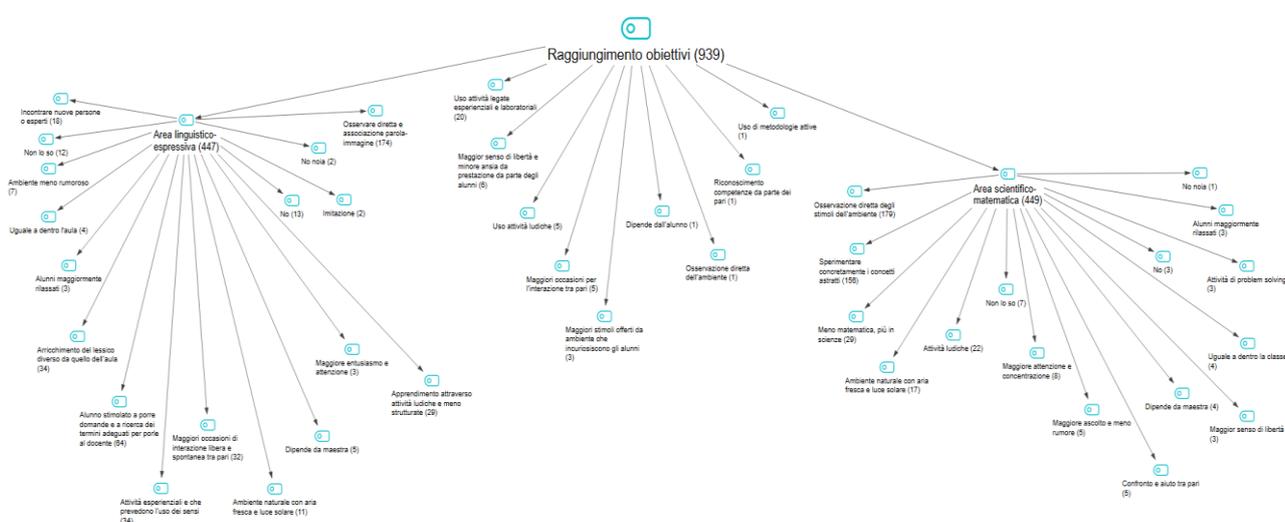


Figura 66. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al merito al ruolo dell’OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli alunni con particolare riferimento all’area linguistico-espressiva e logico-matematica

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
4.1.1. Uso attività legate esperienziali e laboratoriali	20
4.1.2. Maggior senso di libertà e minore ansia da prestazione da parte degli alunni	6
4.1.3. Maggiori occasioni per l'interazione tra pari	5
4.1.4. Uso attività ludiche	5
4.1.5. Maggiori stimoli offerti da ambiente che incuriosiscono gli alunni	3
4.1.6. Dipende dall'alunno	1
4.1.7. Osservazione diretta dell'ambiente	1
4.1.8. Riconoscimento competenze da parte dei pari	1
4.1.9. Uso di metodologie attive	1
Totale	43

Tabella 96. Microcategorie e relative frequenze in merito al merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli alunni e delle alunne con background migratorio secondo i docenti

Definizione microcategorie emerse	Esempi
4.1.1. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali	Insegnante: <i>Io penso che gli obiettivi di apprendimento [...] sicuramente possono raggiungerli anche con un altro tipo di educazione [...] magari il fatto di vivere l'esperienza più direttamente, questo potrebbe favorire (I8)</i>
4.1.2. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dal maggior senso di libertà degli alunni e dalla loro minor ansia da prestazione	Insegnante: <i>Allora si favorisce senz'altro, perché mi viene sempre da battere il chiodo sulle stesse cose, direi proprio perché c'è questa modalità che permette al bambino di essere più libero e quindi più coinvolto, più libero, quindi si sente protagonista, è anche più invogliato a interagire (I9)</i>
4.1.3. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dalle maggiori occasioni per l'interazione tra pari	Insegnante: <i>Così come con la lingua, secondo me, relazionarsi con più persone, perché io penso sempre che il motore forte sia quello dei coetanei, dei propri pari, li aiuta sempre di più, dà sempre uno stimolo anche a fargli capire a che cosa gli serve imparare più velocemente, perché vanno fuori, poi quando facciamo anche esperienze [...] cerchiamo di togliere il più possibile la mediazione dell'adulto e quindi io penso che li aiuti (I23)</i>
4.1.4. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività ludiche	Insegnante: <i>L'ambiente non è strutturato e, passami il termine, sembra più un gioco, cioè [...] di solito siamo abituati ad andare all'aperto a giocare, quindi l'approccio è sicuramente più positivo, ecco. Poi è vero che attraverso sempre il gioco o comunque l'attività guidata si scopre, si impara, si fa, però forse è proprio l'input iniziale che cambia, sono all'aperto quindi sono più rilassato perché sicuramente faccio un'attività più legata all'aspetto ludico (I4)</i>
4.1.5. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e	Insegnante: <i>Sì, non può essere l'unico, certo l'apprendimento ha diverse facce a diverse sfaccettature, per cui può essere più stimolante, può dare qualche motivo in più per essere incuriosito,</i>

alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dai maggiori stimoli offerti dall'ambiente esterno, i quali li incuriosiscono	<i>quindi per farsi domande, per guardarsi intorno e per apprendere [...] perché appunto vediamo il mondo che ci circonda (I10)</i>
4.1.6. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio nell'OE dipende unicamente dallo studente, così come in aula	Insegnante: <i>Anche qui [...] perché dipende dal bambino [...] ci sono anche dei bambini che non seguono [...] quindi è difficile raggiungere gli obiettivi, ma fuori come in classe per lo stesso motivo (I12)</i>
4.1.7. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dall'osservazione diretta dell'ambiente	Insegnante: <i>Attraverso la natura, attraverso l'educazione all'aperto è più semplice per loro perché ce l'hanno di fronte [...] è meglio rispetto alle lezioni in classe [...] assolutamente, perché loro, viaggiano con la fantasia, ok, va bene, però quando le cose ce le hanno di fronte, proprio a contatto, allora le capiscono meglio (I21)</i>
4.1.8. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene facilitato nell'OE dal riconoscimento delle proprie competenze dai pari	Insegnante: <i>Secondo me [...] vengono ulteriormente rinforzati nelle conoscenze e c'è anche un'approvazione poi all'interno del gruppo di un riconoscimento da parte loro di determinate competenze acquisite e di un rinforzo fondamentalmente (I14)</i>
4.1.9. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte di alunni e alunne con background migratorio viene favorito nell'OE dall'uso di metodologie attive	Insegnante: <i>Sì, lo può favorire praticamente sempre per il discorso, appunto, di didattica attiva [...] altre metodologie come possono essere il cooperative in classe, i circle time [...] per loro diventa molto più inclusivo rispetto alla lezione frontale (I1)</i>

Tabella 97. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli alunni e delle alunne con background migratorio secondo i docenti

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
4.2.1. Osservare diretta e associazione parola-immagine	174
4.2.2. Alunno stimolato a porre domande e a ricerca dei termini adeguati per porle al docente	64
4.2.3. Arricchimento del lessico diverso da quello dell'aula	34
4.2.4. Attività esperienziali e che prevedono l'uso dei sensi	34
4.2.5. Maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari	32
4.2.6. Apprendimento attraverso attività ludiche e meno strutturate	29
4.2.7. Incontrare nuove persone o esperti	18
4.2.8. No	13
4.2.9. Non lo so	12
4.2.10. Ambiente naturale con aria fresca e luce solare	11
4.2.11. Ambiente meno rumoroso	7
4.2.12. Dipende dalla docente	5
4.2.13. Uguale a dentro l'aula	4
4.2.14. Maggiore entusiasmo e attenzione	3

4.2.15. Alunni maggiormente rilassati	3
4.2.16. Imitazione	2
4.2.17. No noia	2
Totale	447

Tabella 98. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva secondo docenti, genitori e alunni

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>4.2.1. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dall'osservare diretta e dall'associazione parola-immagine</p>	<p>Insegnante: <i>Fuori [...] perché vedo e collego subito, vedo e collego la parola più concretamente, quindi secondo me è più facile (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Assolutamente sì, perché ovviamente la natura ha una vastissima e difficilissima serie di nomenclature giuste che fanno parte dell'arricchimento del linguaggio, quindi ad esempio un albero, abbiamo il tronco che non si chiama così ma si può chiamare anche fusto, il fogliame, le radici, cioè tutti termini tecnici che se non sei in natura, non li vedi e non li tocchi è difficile poi magari ricordarseli (G45)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché quando andiamo fuori magari facciamo anche dei piccoli discorsi, tipo vediamo una chiesa e le maestre ci spiegano un po' quella chiesa e usano parole nuove per descriverla e ci spiegano cosa vogliono dire (B197)</i></p>
<p>4.2.2. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dal fatto che l'alunno e le alunne vengono stimolati a porre domande al docente e a ricercare i termini adeguati per porle</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, qualche termine nuovo oppure qualche espressione nuova, viene richiesta dai bambini, cioè i bambini te la chiedono, come si dice, come si chiama e quindi c'è sì un ampliamento (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché dall'esterno arrivano tanti stimoli, magari una parola che non ha mai sentito, associata a qualcosa che c'è all'esterno e non sul libro scritto, sicuramente può aiutare, sì, sì (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>Quando guardi un albero, se proprio non sai che cos'è, glielo chiedi alla maestra e la maestra ti dice che albero è e quindi hai imparato una parola nuova (B216)</i></p>
<p>4.2.3. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dalla possibilità di apprendere termini propri di ambienti differenti rispetto a quello dell'aula</p>	<p>Insegnante: <i>Questo li porta a vivere situazioni di relazioni che magari in classe non hanno e dinamiche diverse, quindi l'aperto ti porta anche dal punto di vista proprio del lessico ad acquisire un lessico che non è quello quotidiano della routine della classe, dove tu hai imparato che cos'è il suono della campanella, andare in bagno, prendere i quaderni, tutto ciò che si svolge dentro l'aula, che è abbastanza limitante, finisce lì. Fuori, tu hai un ambiente esterno che è diverso e impari anche un lessico che è diverso, cominci ad imparare che cosa sono gli elementi della natura, quali sono, come si chiamano (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, sì, perché proprio la terminologia sarebbe differente. Se tu frequenti persone ed esci dalla tua zona comfort impari i termini nuovi, trovandoti in situazioni nuove, qualsiasi cosa, io scopro sempre parole nuove (G29)</i></p>

	<p>Allievo: Sì, quest'anno ho imparato qualche parola in più, eravamo al parchetto e non mi ricordavo alcune parole e mi ha aiutato, perché nella classe non puoi trovare nuove cose, nella classe visto che ci stai da tanto ormai hai imparato tutto (B88)</p>
<p>4.2.4. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali</p>	<p>Insegnante: Allora per le attività pratiche laboratoriali, perché poi c'è il racconto, la rielaborazione di quanto fatto, quindi anche quello aiuta a costruire l'abilità del linguaggio, e la registrazione dei dati, di quello che ha osservato, dei cambiamenti, quindi perché loro sono attivi, imparano facendo, cioè se io faccio qualcosa con le mie mani la interiorizzo (I24)</p> <p>Genitore: I nuovi termini sì, ma come studiando un po' su tutto, è chiaro che anche in questo caso, come per le altre materie, ritengo che sia più facile apprendere cose nuove, sempre perché passano da un'esperienza che non è astratta ma è concreta (G12)</p> <p>Allievo: Sì, perché l'altro giorno eravamo all'esterno ed avevamo imparato una parola: pregiudizio [...] grazie a stare a contatto con la natura ho capito, come quando eravamo in terza o in seconda XXXX, XXXX e XXXXX prendevano le lucertole o le lumache e io all'inizio ero un po' schifata, perché non conoscevo quegli animali, quindi non potevo sapere la loro reazione, però poi un giorno ho chiesto se potevo accarezzare una lumaca e poi da lì ho capito che bisogna giudicare dal carattere e non dall'apparenza (B64)</p>
<p>4.2.5. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dalle maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari</p>	<p>Insegnante: Nell'area linguistica-espressiva, il fatto che ci siano più input, sia perché le relazioni con gli altri posso essere più dirette che lo stare magari proprio nel banco, che ti isola un po' di più, anche se sei comunque insieme ad un compagno, però hai meno occasione di relazione, possono parlare di più sicuramente, quindi dal punto di vista linguistico potrebbe essere favorevole (I8)</p> <p>Genitore: Sì, il fatto di studiare insieme e comunicare con gli altri [...] aiuta ad imparare l'italiano, all'aperto è maggiore questa comunicazione con gli altri perché i bambini si sentono più liberi, anche di sbagliare e di vedere come gli altri modulano le frasi (G6)</p> <p>Allievo: Sì, perché la maestra di italiano mi dice nuove parole di cose che vedo e non conoscevo e anche i miei amici mi possono dire nuove parole (B127)</p>
<p>4.2.6. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività ludiche e meno strutturate</p>	<p>Insegnante: Allora a raggiungere gli obiettivi nell'area linguistico-espressiva [...] il bambino è spronato a parlare, quindi a utilizzare il linguaggio e ad esprimersi in maniera meno faticosa, apparentemente anche meno impegnativa, perché lo fa o giocando o quando non si tratta proprio di gioco schietto comunque utilizzando delle modalità che sono più libere, meno schematiche, meno rigide e quindi questo meccanismo qui permette un apprendimento più profondo, più a lungo termine (I9)</p> <p>Allievo: Perché guarda io ho imparato delle paroline che non sapevo con i giochi (B195)</p>
<p>4.2.7. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dalla</p>	<p>Insegnante: Forse lo scambio comunicativo anche con persone diverse dai compagni, perché comunque tante attività coinvolgevano persone esterne, diciamo alla classe e quindi lì, quando poi c'è la voglia di comunicare, il comunicare con persone diverse, che non conosco [...] esperti sicuramente, altri bambini, perché spesso le attività sono concordate con altre classi o</p>

<p>possibilità di incontrare nuove persone o esperti</p>	<p><i>figure, cioè, mi viene in mente, quando andiamo a fare l'attività al supermercato piuttosto che in posta, il fatto di dover parlare, comunicare con persone adulte che non fanno parte della mia cerchia stimola sicuramente molto di più la comunicazione, il voler comunicare (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, penso di sì, perché comunque lo stare fuori permette di interagire con altre persone e con altre realtà, sicuramente sì, può arricchire il linguaggio, da questo punto di vista sì (G15)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché noi una volta, quando era arrivato un esperto di insetti avevamo imparato che le coccinelle mangiano gli afidi, quindi impariamo tante cose tipo cosa mangiano le formiche (B212)</i></p>
<p>4.2.8. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva non venga favorito dall'OE</p>	<p>Genitore: <i>No, per quanto riguarda il lessico sicuramente no, che strumento abbiamo fuori all'aperto per imparare il lessico?, il lessico sicuramente lo impariamo leggendo e ancora leggendo (G18)</i></p> <p>Allievo: <i>No, perché le paroline sulla natura non ci sono (B15)</i></p>
<p>4.2.9. I partecipanti affermano di non sapere se il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito o meno dall'OE</p>	<p>Genitore: <i>Allora è sempre da vedere, non lo so, non ho idea fuori, poi è sempre da provare e poi vedere come reagisce, non so (G83)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, però non saprei come (B111)</i></p>
<p>4.2.10. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dal contatto con l'ambiente naturale, in cui c'è aria fresca e luce solare</p>	<p>Allievo: <i>Forse perché stiamo fuori e l'aria fresca ci aiuta a ricordare nuove paroline (B207)</i></p>
<p>4.2.11. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE da un ambiente con minor rumore</p>	<p>Allievo: <i>Perché dentro, quando la maestra fa una domanda, visto che si sente di meno io posso sentire meno parole, invece fuori se uno fa casino non è che si sente così tanto (B118)</i></p>
<p>4.2.12. I partecipanti affermano che se il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva venga favorito nell'OE o meno dipende dall'insegnante</p>	<p>Genitore: <i>È chi ti parla che ti insegna l'italiano, quindi saranno le persone accanto a sé che se usano il linguaggio più forbito, allora impari, però non è che se stai fuori e basta impari, è l'insegnante che ti conduce all'apprendimento, poi se l'insegnante fuori è più portato all'apprendimento bene (G76)</i></p> <p>Allievo: <i>Le maestre ripetono le cose e usano più o meno le stesse parole (B207)</i></p>
<p>4.2.13. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva nell'OE avvenga allo stesso modo che in aula</p>	<p>Genitore: <i>Sì, quello sì, nell'arricchire il lessico, arricchire sempre, sempre si impara [...] anche al chiuso perché si imparerà sempre [...] penso che impari anche dentro la scuola nuove parole, all'aperto [...] secondo me imparerà comunque, tanto dentro quanto fuori (G21)</i></p> <p>Allievo: <i>È uguale, impariamo uguale in classe (B151)</i></p>
<p>4.2.14. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area</p>	<p>Insegnante: <i>Perché comunque c'è lo stimolo, tipo andiamo fuori già il fatto che oggi non avevamo letto in classe, ma li ho portati fuori a leggere nel dopo-mensa, questo li ha stimolati tantissimo, cioè loro erano entusiasti e</i></p>

<p>linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dal maggiore entusiasmo e concentrazione degli alunni e delle alunne durante l'attività didattica</p>	<p><i>non vedevano l'ora proprio di andare fuori perché io leggessi il libro, ma non perché dicono: andiamo fuori, è bello andare fuori, ma perché in quel momento gli avevo fatto una proposta totalmente diversa che era l'attività di lettura che si fa in classe e ho visto la bella giornata, quindi gli ho fatto questo tipo di proposta, dico: andiamo fuori e si legge fuori, vi leggo con un libro fuori, quindi lì erano attentissimi (I26)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, vedendo e imparando cose nuove ovviamente si imparano anche nuovi termini, ma secondo me pensando proprio a fare anche solo delle lezioni di lettura, ovviamente leggendo impari nuovi termini e col fatto che lo fai in un ambiente che ti permetterebbe di rilassarti molto e ti permetterebbe di leggere meglio, di essere più concentrato sulla lettura, ti aiuta sicuramente a imparare nuovi termini e nell'apprendimento della lingua italiana (G89)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, così riusciamo a concentrarci a capire nuove piante, nuovi insetti (B123)</i></p>
<p>4.2.15. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dal fatto che gli alunni e le alunne si sentono maggiormente rilassati</p>	<p>Allievo: <i>Sì, perché secondo me siamo più rilassati e magari capiamo subito la parole e così le maestre possono continuare a dire parole, poiché noi quando siamo in classe puntiamo su quella parola due ore e alla fine facciamo solo quella parola (B41)</i></p>
<p>4.2.16. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE dall'imitazione dei pari</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sicuramente, anche perché i bambini appena arrivati, i NAI [...] vengono molto aiutati dai compagni, perché comunque loro imparano velocemente anche solo nell'imitare quello che dicono i compagni [...] i bambini appena arrivati sono formidabili perché imparano velocemente, certo non perfettamente perché all'inizio hanno grosse difficoltà però l'aiuto dei compagni è fondamentale, perché sono loro che vivono gomito a gomito, in classe, fuori e quindi i bambini poi si sentono stimolati dal compagno magari a dire la parolina (I15)</i></p>
<p>4.2.17. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva viene favorito nell'OE grazie al fatto che gli alunni e le alunne non si annoiano durante l'attività didattica</p>	<p>Allievo: <i>Sì, perché non ti annoi (B162)</i></p>

Tabella 99. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva secondo docenti, genitori e alunni

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
4.3.1. Osservazione diretta degli stimoli dell'ambiente	179
4.3.2. Sperimentare concretamente i concetti astratti	156
4.3.3. Meno matematica, più in scienze	29
4.3.4. Attività ludiche	22

4.3.5.	Ambiente naturale con aria fresca e luce solare	17
4.3.6.	Maggiore attenzione e concentrazione	8
4.3.7.	Non lo so	7
4.3.8.	Confronto e aiuto tra pari	5
4.3.9.	Maggiore ascolto e meno rumore	5
4.3.10.	Dipende da maestra	4
4.3.11.	Uguale a dentro la classe	4
4.3.12.	No	3
4.3.13.	Maggior senso di libertà	3
4.3.14.	Attività di <i>problem solving</i>	3
4.3.15.	Alunni maggiormente rilassati	3
4.3.16.	No noia	1
Totale		449

Tabella 100. Microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica secondo docenti, genitori e alunni

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>4.3.1. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dall'osservazione diretta degli stimoli dell'ambiente</p>	<p>Insegnante: <i>Nel momento in cui osservo una foglia, osservo un ramo, osservo un albero osservo un filo d'erba, osservo qualsiasi insetto che si è appoggiato, a maggior ragione è ancora più stimolante che vedere certe immagini su un sussidiario (I10)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso di sì, perché [...] fuori le vedi le cose e scopri altre cose che ci stanno, anche in matematica penso di sì, sempre per la stessa ragione, vede le cose che studia (G38)</i></p> <p>Allievo: <i>Tipo scienze, capisci gli alberi, li vedi e te li ricordi, le radici come sono (B198)</i></p>
<p>4.3.2. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE grazie alla possibilità di sperimentare concretamente concetti astratti</p>	<p>Insegnante: <i>Perché è più concreto, poi dipende sempre dalle attività che fai, perché anche in classe tu dovresti sempre passare prima da un'attività manipolativa, poi da un'attività più strutturata, però fuori è più facile dire: vai a prendere dieci foglie, dodici foglie, quindici foglie, le riesce a distribuire, a fare dei gruppi di tre, facciamo gruppi di tre foglie (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, questo penso sia alla base sicuramente sì, perché rispetto alle scienze, poi rispetto alla matematica, anche banalmente imparare a fare le divisioni prendendo le foglie e dividendole in gruppi, quindi il bambino può vedere concretamente quello che vedrebbe comunque ma sul libro scolastico (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>In matematica perché in classe lo fai a mente, invece in giardino o in un posto naturale lo puoi fare con gli oggetti (B57)</i></p>
<p>4.3.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento maggiormente nell'area scientifica piuttosto che in quella matematica</p>	<p>Genitore: <i>Matematica non lo so, non riesco in questo momento ad associarla a un'attività esterna, forse perché non mi viene in mente magari nessun tipo di attività di matematica da poter fare all'esterno, sicuramente studiandoci un pochino anche la matematica potrebbe essere una cosa efficace farla fuori, però momentaneamente tendo più ad associare la ginnastica, scienze, geografia, inglese, mi vengono più in mente da associare quelle che la matematica, però magari</i></p>

	<p><i>lavorandoci e cercando di capire il metodo e come, sì, potrebbe essere efficace fare matematica al di fuori (G44)</i></p> <p>Allievo: <i>In matematica no, preferisco farla dentro, perché [...] non ci sono tanti numeri e non ti aiuta tanto con i calcoli e scienze è meglio farla fuori, è più bello perché vedi tutte le cose naturali (B227)</i></p>
<p>4.3.4. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: <i>Nell'area scientifico-matematica forse è più semplice, perché lì è sempre molto relazionato, soprattutto in prima e in seconda, in prima tanto, e molto viene fatto sia attraverso la forma di gioco, ma proprio la manualità, hai oggetti per contare che possono essere legnetti, i sassi, che può essere qualsiasi cosa e per tutto ciò che riguarda la classificazione dal più grande al più piccolo, che sono gli aspetti principali, propedeutici soprattutto in prima (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, io le faccio un esempio di matematica, mio figlio contando magari i bastoncini o dividendoli, ha imparato velocissimamente a fare le operazioni, vabbè ancora le fanno semplici, però lui le sa fare già anche a mente, per esempio, secondo me, proprio giocando, facendolo come un gioco l'ha imparato molto meglio che mia figlia scrivendole sempre (G59)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, con la caccia ai numeri (B102)</i></p>
<p>4.3.5. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dal contatto con l'ambiente naturale in cui c'è maggior aria fresca e luce solare, che aiuta anche a ragionare</p>	<p>Allievo: <i>Perché l'aria ti può far respirare e capire meglio le cose (B83)</i></p>
<p>4.3.6. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dalla maggiore attenzione e concentrazione degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>I bambini fuori sono molto più attenti che non dentro. Questa è una cosa che abbiamo notato tutti e ci ha sorpreso, perché non pensavamo all'inizio, pensavamo che andare fuori sarebbe stato molto più disorientante, avrebbe permesso tante chiacchiere e quindi dispersione, meno concentrazione perché magari si perdevano a guardare l'infinito mondo, invece non è stato così e ha sorpreso anche noi, perché ci siamo accorti di quanto siano più attenti alle consegne, anche alle cose che vengono dette dall'adulto, più concentrati quando si affidano compiti, si danno consegne e quindi questo secondo me favorisce gli apprendimenti sicuramente (I7)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché [...] magari tu sei in aula e non ti concentri, magari se tu sei fuori all'aria aperta ti concentri di più e magari dici: questo lo faccio così, questo lo faccio così, perché lei quando era chiusa faceva fatica, non lo so perché, non ti so dire la differenza non essendo in aula con lei, però vedo che quando lei è andata fuori, adesso, in matematica va molto bene (G86)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, in matematica [...] mi aiuta nelle operazioni andare fuori, perché c'è l'aria e mi concentro (B71)</i></p>
<p>4.3.7. I partecipanti affermano di non sapere se il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-</p>	<p>Genitore: <i>Lo spero con la matematica, lo spero, non lo so come, non ne ho proprio idea (G72)</i></p> <p>Allievo: <i>Non lo so (B84)</i></p>

matematica venga favorito dall'OE o meno	
4.3.8. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dalle maggiori occasioni di confronto e di aiuto tra pari/apprendimento tra pari	<p>Genitore: <i>Perché mi sembra che quando fanno scuola all'aperto ci sia un maggior confronto, un dialogo e uno scambio che faccia sì che poi si assorba meglio l'informazione [...] sempre perché forse ci sono meno ostacoli alla comunicazione, dovuto al fatto che è una comunicazione più diretta, più spontanea, più libera mi viene da dire (G40)</i></p> <p>Allievo: <i>Io volevo aggiungere [...] che in scienze sì [...] perché in scienze impari nuovi fiori, impari nuovi alberi e impari nuove cose sulla natura, magari un mio amico che ho vicino mi aiuta e mi dice quello che io non so (B103)</i></p>
4.3.9. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE da un ambiente meno rumoroso, il quale consente un maggiore ascolto da parte degli alunni e delle alunne	<p>Allievo: <i>Magari c'è la maestra che spiega e in classe non riesci a concentrarti perché ci sono tanti rumori che rimbombano, allora se vai fuori ci sono i rumori che non ti danno fastidio (B204)</i></p>
4.3.10. I partecipanti affermano che se il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica venga favorito nell'OE o meno dipende dalla docente	<p>Genitore: <i>Dipende se l'insegnante è in grado di sfruttare il fatto di essere all'aperto per insegnare la materia [...] quindi bisogna che l'insegnante sia capace di sfruttare il momento all'aperto per questa didattica, che deve essere diversa rispetto a quella in classe, quindi lì dipende un po' dalle abilità dell'insegnante (G54)</i></p>
4.3.11. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica nell'OE avvenga allo stesso modo che in aula	<p>Allievo: <i>Per me è uguale dentro o fuori (B162)</i></p>
4.3.12. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica non venga favorito dall'OE	<p>Genitore: <i>Penso che si deve fare in aula, perché devono essere più concentrati in questo (G75)</i></p> <p>Allievo: <i>No, perché se bisogna scrivere qualcosa non c'è da appoggiarsi (B226)</i></p>
4.3.13. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dal fatto che gli alunni e le alunne si sentono maggiormente liberi	<p>Insegnante: <i>Il fatto che si sentono più stimolati secondo me, cioè proprio liberi (I26)</i></p> <p>Allievo: <i>A me quando facciamo lezione fuori mi libera la mente e poi riesco a fare le cose meglio, tipo quando facciamo i nuovi concetti li facciamo fuori, di scienze i nuovi concetti preferirei farli fuori (B138)</i></p>
4.3.14. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dallo svolgimento di attività di <i>problem solving</i>	<p>Insegnante: <i>Quindi troviamo delle soluzioni, il problem solving [...] ma adesso la superficie come facciamo? perché con i poligoni ci riuscivamo a scomporli, ma qui le curve come le misuriamo? quindi tante cose che poi portano lo stesso alle formule di un cerchio o di un perimetro della circonferenza, però vissute e sperimentate come prova reale di soluzione di un problema sono rimaste molto più impresse e non se le dimenticano (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>È magari mettere in atto competenze e anche altri processi un pochino più complessi, perché da come l'hanno spiegata il problem solving deve essere il punto di partenza della didattica</i></p>

	<i>all'aperto, cosa che magari spesso non succede invece con una didattica tradizionale, perché si spiega e si esegue (G71)</i>
4.3.15. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dal fatto che gli alunni e le alunne si sentano maggiormente rilassati	Allievo: <i>Sì, secondo me ci fa capire tanto, perché ci rilassiamo di più con l'aria e il sole mentre lei spiega, ci rilassiamo tanto (B22)</i>
4.3.16. I partecipanti affermano che il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica viene favorito nell'OE dal fatto che gli alunni e le alunne non si annoiano	Allievo: <i>Io quando lavoro dentro mi annoio con la matematica, fuori no (B206)</i>

Tabella 101. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica secondo docenti, genitori e alunni

L'Educazione all'aperto e la valorizzazione delle abilità degli alunni e delle alunne

La macrocategoria "Valorizzare le abilità" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti e genitori) in merito alle modalità attraverso le quali l'OE possa valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne. In essa sono presenti un totale di 183 segmenti codificati, suddivisi in 22 microcategorie raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle successive.

Ai docenti è stato chiesto come l'OE possa valorizzare le abilità degli studenti e delle studentesse con background migratorio. Le risposte dei genitori, invece, si focalizzano sulle loro opinioni riguardo a come questo approccio educativo possa potenziare le capacità dei propri figli, con un'analisi approfondita delle opinioni di genitori con e senza background migratorio.

In riferimento a tale aspetto, le microcategorie emerse sono state: attività laboratoriali e esperienziali; maggiore senso di libertà, sentirsi a proprio agio e possibilità di esprimersi; maggiori stimoli dell'ambiente esterno; mettere in campo diverse competenze contemporaneamente; maggiore osservazione e contatto con la realtà; maggiore possibilità di movimento; attività sfidanti e di *problem solving*; maggiore entusiasmo e motivazione nell'apprendimento; attività in gruppo; maggiore autostima e sicurezza in se stessi; emergono gli interessi degli alunni; alunni maggiormente rilassati; maggiore autonomia; attività ludiche; l'OE non valorizza le abilità degli alunni; in ugual modo sia dentro l'aula sia in spazi esterni; minore competizione; maggiore rispetto verso l'ambiente; ambiente salubre con aria fresca; dinamiche e ruoli differenti da quelli presenti in aula; attività didattiche che sviluppano i sensi. Alcuni intervistati, infine, affermano di non saper rispondere in merito a questo aspetto.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo i docenti, l'OE possa valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne con background migratorio grazie a: "maggiore senso di libertà, possibilità di sentirsi a proprio agio e di esprimersi" (12); "mettere in campo diverse competenze contemporaneamente" (11); lo svolgimento di "attività laboratoriali e esperienziali" (9); "maggiori stimoli dell'ambiente esterno" (3); lo svolgimento di "attività in gruppo" (3) e di "attività ludiche" (3); "maggiore osservazione e contatto con la realtà" (2); "maggiore autostima e sicurezza in se stessi" (2); "maggiore autonomia" (2); "maggiore possibilità di movimento" (1) e di "sentirsi maggiormente rilassati" (1); "dinamiche e ruoli differenti da quelli presenti in aula" (1). Secondo i genitori l'OE può valorizzare le abilità degli

alunni grazie a: svolgimento di “attività laboratoriali e esperienziali” (19); “maggiori stimoli dell’ambiente esterno” (18); “maggior senso di libertà e possibilità di sentirsi a proprio agio e di esprimersi” (13); “maggior osservazione e contatto con la realtà” (12); “maggior possibilità di movimento” (11); svolgimento di “attività sfidanti e di *problem solving*” (10); “maggior entusiasmo e motivazione nell’apprendimento” (10); “maggior autostima e sicurezza in se stessi” (6); lo svolgimento di “attività in gruppo” (5); “emergono gli interessi degli alunni” (5); richiede di “mettere in campo diverse competenze contemporaneamente” (4); “gli alunni si sentono maggiormente rilassati” (3); “minore competizione” (2); “apprendere comportamenti legati al rispetto verso l’ambiente” (2); “ambiente salubre con aria fresca” (2); “maggior autonomia” (1); “dinamiche e ruoli differenti da quelli presenti in aula” (1); svolgimento di “attività che sviluppano i sensi” (1). Infine, alcuni genitori dichiarano di “non sapere se l’OE possa valorizzare le abilità degli alunni” (4), che questo aspetto avvenga “in ugual modo sia dentro l’aula sia in spazi esterni” (2) oppure che “l’OE non possa valorizzare le abilità degli alunni” (2). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene l’OE valorizzi le abilità degli alunni e delle alunne grazie a: svolgimento di “attività laboratoriali e esperienziali” (3 su 22 genitori con background migratorio totali); “maggior senso di libertà e possibilità di sentirsi a proprio agio e di esprimersi” (3 su 22 genitori con background migratorio totali); “maggior possibilità di movimento” (3 su 22 genitori con background migratorio totali).

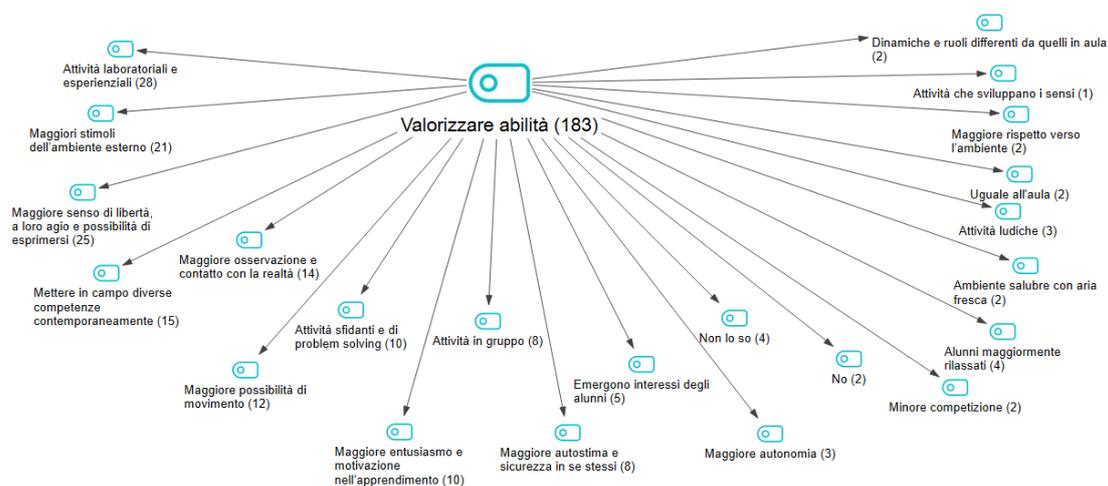


Figura 67. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al ruolo dell’OE nel valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
5.1. Attività laboratoriali e esperienziali	28
5.2. Maggiore senso di libertà, a loro agio e possibilità di esprimersi	25
5.3. Maggiori stimoli dell’ambiente esterno	21
5.4. Mettere in campo diverse competenze contemporaneamente	15
5.5. Maggiore osservazione e contatto con la realtà	14
5.6. Maggiore possibilità di movimento	12
5.7. Attività sfidanti e di <i>problem solving</i>	10
5.8. Maggiore entusiasmo e motivazione nell’apprendimento	10
5.9. Attività in gruppo	8

5.10. Maggiore autostima e sicurezza in se stessi	8
5.11. Emergono interessi degli alunni	5
5.12. Non lo so	4
5.13. Alunni maggiormente rilassati	4
5.14. Maggiore autonomia	3
5.15. Attività ludiche	3
5.16. No	2
5.17. Uguale all'aula	2
5.18. Minore competizione	2
5.19. Maggiore rispetto verso l'ambiente	2
5.20. Ambiente salubre con aria fresca	2
5.21. Dinamiche e ruoli differenti da quelli in aula	2
5.22. Attività che sviluppano i sensi	1
Totale	183

Tabella 102. microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo dell'OE nel valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne

Definizione microcategorie emerse	Esempi
5.1. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività laboratoriali ed esperienziali	<p>Insegnante: <i>Le attività comunque a scuola sono quelle, gli posso far fare dei laboratori, gli faccio fare le cose pratiche e allora lì posso capire, però sicuramente un'attività all'aperto, se io organizzo una caccia al tesoro, faccio capire che cosa deve cercare, che cosa deve fare, cosa deve mettere insieme, i pezzi e quali pezzi deve mettere insieme, che cosa deve portare, lì le abilità cognitive del bambino, creative, anche relazionali, rapportarsi con gli altri senza magari conoscere bene la lingua, si mettono in campo e io insegnante, io osservatrice esterna, posso assolutamente vedere quali sono le sue competenze (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Allora valorizzare le abilità che ha sicuramente sì, in che modo? a seconda delle attività, poi lei può essere in grado di essere più pratica durante l'attività che si svolge, quindi imparare qualcosa in più [...] credo che l'attività fuori all'aperto devono essere tutte manuali (G18)</i></p>
5.2. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie al maggior senso di libertà, e alla possibilità di sentirsi a proprio agio e di esprimersi, senza sentirsi giudicati	<p>Insegnante: <i>Sono delle situazioni in cui i bambini possono esprimersi liberamente (I20)</i></p> <p>Genitore: <i>Innanzitutto il sentirsi libera, sentirsi non costretta, ma anche [...] una libertà proprio mentale, quello che lei adora, poi sostanzialmente lei adora spaziare, parte da una cosa e guarda, hai visto?, anche quello?, quindi è quello che forse le calzerebbe proprio a pennello per il suo modo di fare (G61)</i></p>
5.3. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie ai maggiori stimoli dell'ambiente esterno	<p>Insegnante: <i>Può essere uno stimolo per provare a spiegare che cosa ha visto, che cosa ha capito [...] può essere un approccio differente che può aiutare le diverse capacità di conoscere dei bambini, sappiamo che abbiamo tante capacità e tante abilità per conoscere, tanti modi di conoscere e questo è uno, dopodiché non è che è risolutivo, è uno stimolo in più (I2)</i></p>

	<p>Genitore: Sì, penso di sì, tutto ciò che è nuovo la stimola a fare di più, quindi qualsiasi cosa che gli si propone, magari facendola all'aperto, stando in un luogo nuovo, in un posto nuovo, penso di sì, che l'aiuti, comunque la stimoli di più (G23)</p>
<p>5.4. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alla possibilità di mettere in atto il proprio bagaglio di competenze, più competenze contemporaneamente</p>	<p>Insegnante: Loro si mettono alla prova di conseguenza c'è un rinforzo attraverso l'esperienza di quello che hanno visto, delle parole che hanno sentito, e poi si va sempre un po' ad incidere anche sull'aspetto emozionale, quindi se un'attività è condotta bene e lascia un buon ricordo, automaticamente l'apprendimento è più facile, più veloce e duraturo [...] penso che favorisca, ripeto, per tutti, per tutti, perché comunque li sollecita, poi ci sta il livello di ciascun bambino, anche il proprio bagaglio personale delle proprie capacità interiori e cognitive, la curiosità, entrano in campo tante cose e di conseguenza con un maggiore stimolo che si può ottenere in un ambiente esterno rispetto alla classe (I14)</p> <p>Genitore: È un incentivo in più, certamente, è uno stimolo che può servire sicuramente a sviluppare più capacità diverse da quelle che si attivano stando in aula (G48)</p>
<p>5.5. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alle maggiori opportunità di osservazione e di contatto con la realtà</p>	<p>Insegnante: Proprio perché all'aperto si è a contatto sempre con la stessa realtà concreta, dove il bambino può rendersi conto di quello che sono gli aspetti reali della vita. Ripeto, non è solo andando nel parco, vicino al fiume, è andando in città, è andando in campagna, è andando a visitare una fattoria, cioè [...] loro hanno vissuto praticamente quella che, in effetti, sono la realtà che li circonda (I15)</p> <p>Genitore: Sarebbe più portato a osservare, a guardare intorno (G46)</p>
<p>5.6. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità motorie degli allievi e delle allieve grazie alle maggiori possibilità di movimento</p>	<p>Insegnante: Allora sicuramente [...] le capacità un po' di ognuno [...] certi ambiti, quindi quello motorio, quello proprio del muoversi nello spazio, della sicurezza del proprio corpo, la sicurezza dell'ambiente, del muoversi autonomamente, senza paure, con la fiducia e, nell'educazione all'aperto, questa potenzialità, questa attitudine, questa capacità chiaramente è venuta fuori moltissimo ed è stata resa visibile anche ai compagni, cosa che in aula non era emerso (I16)</p> <p>Genitore: Sì, sì, certo, magari su attività fisica io sto parlando, sì, gli piace fare una cosa, correre, far vedere che corre, magari tirare la palla in aria forte, su queste cose qua sì, un po' su queste cose qua, per tirar fuori quello che sa fare, magari in classe non lo fa, io parlo di attività fisica, quindi magari fuori sì, ma in classe devi stare là seduto con tutti gli altri bambini, fuori si esprime di più [...] perché c'è più spazio (G87)</p>
<p>5.7. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve attraverso lo svolgimento di attività sfidanti e di <i>problem solving</i></p>	<p>Genitore: Sicuramente all'esterno ci sono più abilità e sfide da superare, quindi direi che per me è una cosa molto bella per tanti aspetti, cioè ti fa superare più ostacoli magari fuori che stando seduto, diventi anche più abile, ti mettono alla prova sicuramente (G59)</p>

<p>5.8. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie al maggior entusiasmo e alla motivazione ad apprendere</p>	<p>Genitore: <i>Magari la pagina che leggevano con tanto piacere in classe, ho visto all'aperto, essendo più motivato, l'ha fatta più volentieri, magari già il leggere, che in prima elementare è quello che imparano, l'ha fatto più volentieri (G3)</i></p>
<p>5.9. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità relazionali degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività in gruppo</p>	<p>Insegnante: <i>Il fatto che si lavora insieme, cioè tendenzialmente quando si fa un'attività all'aperto serve il gruppo, quindi io porto la mia esperienza, la mia persona, tu porti la tua e insieme abbiamo una risposta che è ancora più ricca perché sintesi della mia esperienza, della mia personalità, della mia prova e della tua (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Le abilità relazionali perché fanno attività in gruppi (G86)</i></p>
<p>5.10. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alle maggiori opportunità di aumento dell'autostima e della sicurezza in se stessi</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché comunque fa emergere più semplicemente quelle che sono le loro potenzialità, cioè le cose che sanno già fare, è un auto-alimentarsi, cioè se io già mi accorgo che qualcosa la so fare, emergo un po' di più e ce la faccio un po' di più (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Magari, come dicevo prima, a renderla forse più sicura perché è molto insicura, non alza mai la mano e tutto, quindi magari trovandosi in un ambiente che conosce perfettamente che è l'ambiente esterno è più a suo agio, può aiutarla a essere più sicura di se stessa e avere più padronanza di sé (G47)</i></p>
<p>5.11. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie all'emergere dei loro interessi</p>	<p>Genitore: <i>Capacità di aumentare l'interesse per le cose, questo sì, perché una volta che vedi una cosa e la puoi osservare poi ti aumenta l'interesse per capire meglio cosa c'è dietro (G60)</i></p>
<p>5.12. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve</p>	<p>Genitore: <i>Non glielo so dire (G11)</i></p>
<p>5.13. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie al fatto che essi si sentono maggiormente rilassati</p>	<p>Insegnante: <i>Perché si crea maggior complicità, essendo un clima più sereno, meno classico, questo clima più sereno ti fa aprire di più, maggior serenità, maggior disposizione ad apprendere con un clima di questo tipo, un clima, non dico di terrore, però in cui un bambino si sente sotto esame costantemente penso che poi ne risentano i risultati (I8)</i></p> <p>Genitore: <i>Entra proprio nel mood rilassato [...] i bambini sono meno stressati (G1)</i></p>
<p>5.14. I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alle opportunità che permettono un aumento della loro autonomia</p>	<p>Insegnante: <i>Educazione all'aperto, per come un po' stiamo imparando a vederla, nel nostro caso passa dal: sono autonoma nel sapere qual è il materiale che devo prendere per andare fuori, sia cortile o fuori, so comportarmi per strada, so arrivare nel punto, so cosa devo fare, so ascoltare al momento giusto, so ricercare le informazioni, ma so anche creare relazioni per arrivare a quello che devo fare (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Se le piace fare una cosa la rende ancora più autonoma nel farlo [...] perché ne farebbe esperienza diretta (G19)</i></p>

<p>5.15.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: <i>Sicuramente i momenti di gioco favoriscono perché i bimbi sono più liberi e lì riesci a vedere sotto gli aspetti della loro personalità e non soltanto sotto un profilo didattico [...] perché in realtà poi tutto passa un po' attraverso il gioco, soprattutto quando parliamo di classi piccole, prime e seconde, cioè si apprende dal gioco che poi diventa l'esperienza che diventa il mezzo attraverso il quale portano a termine delle attività, quindi è comunque il mezzo che facilita sicuramente i bambini in generale (I13)</i></p>
<p>5.16.I partecipanti affermano che l'OE non consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve</p>	<p>Genitore: <i>No, non penso (G53)</i></p>
<p>5.17.I partecipanti affermano che la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve nell'OE avviene attraverso le stesse modalità con cui avviene in aula</p>	<p>Genitore: <i>Credo che anche questa cosa qui delle abilità non cambi particolarmente se è fatto internamente o all'esterno la lezione (G20)</i></p>
<p>5.18.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alla minore competizione e al minore desiderio di primeggiare</p>	<p>Genitore: <i>Perché sono tutti allo stesso livello non c'è chi arriva prima, chi arriva dopo, non c'è chi si nasconde dietro, non c'è chi è accanto alla maestra, quindi non è legato alla posizione che ha in classe o alla persona a cui sta accanto in classe, poi ovviamente ci sono sempre anche all'esterno i gruppetti, però è meno facile che si creino queste discrepanze un po' poco simpatiche (G80)</i></p>
<p>5.19.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve legate al rispetto dell'ambiente</p>	<p>Genitore: <i>Sì, perché lei se vede per terra sporco, dei fazzoletti, bottiglie, lei si impegna, cioè lei vuole migliorare, non lascia quelle bottiglie là e le calpesta e va a giocare, si impegna [...] perché vedono quello che fanno di sbagliato le persone fuori (G22)</i></p>
<p>5.20.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie ad un ambiente salubre con maggiore aria fresca</p>	<p>Genitore: <i>Sì, valorizza il fatto che, stando all'aperto, respirano aria buona (G58)</i></p>
<p>5.21.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie alle dinamiche e ai ruoli differenti da quelli presenti in aula</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché comunque fa emergere più semplicemente quelle che sono le loro potenzialità [...] emergono proprio i singoli ruoli, le singole capacità che poi messe insieme ad altri portano a un prodotto finale buono, quindi comunque contribuiscono anche loro a un qualcosa di concreto [...] forse che non ci sono dei ruoli predefiniti, cioè quando usciamo in ogni attività, ogni gruppo, ogni coppia, soprattutto definisce un po' il ruolo di uno o dell'altro all'interno del compito che si trovano a fare e quindi non è predefinito, cioè non è che uno deve sempre fare la stessa cosa, può far emergere quella che è la sua capacità in quel momento (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Fuori dalla classe [...] sì, sì, in questo senso, immaginavo che pensando alla valorizzazione del singolo probabilmente ci sono delle dinamiche che in classe si instaurano e non si instaurano fuori e viceversa (G31)</i></p>
<p>5.22.I partecipanti affermano che l'OE consente la valorizzazione delle abilità degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento</p>	<p>Genitore: <i>Sì, anche qua, perché sviluppa molto i cinque sensi, l'osservazione, la parola, la vista, l'udito, anche perché comunque la natura sono rumori, sono oggetti, alberi, insetti, tutto quanto, i sapori, perché comunque se fai un orto assaggi, il tatto, il toccare la</i></p>

di attività che permettono lo sviluppo dei sensi	<i>terra, toccare il tronco, sviluppa i cinque sensi maggiormente che fare una lezione al chiuso (G41)</i>
--	--

Tabella 103. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell’OE nel valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne

Le caratteristiche individuali e le esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio nell’Educazione all’aperto

La macrocategoria “Tener conto delle caratteristiche individuali ed esigenze di apprendimento” racchiude l’insieme delle opinioni dei docenti in merito alle modalità attraverso le quali l’OE contribuisce ad elaborare una programmazione che tenga conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio. In essa sono presenti un totale di 63 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

In merito a questo aspetto, i docenti affermano che l’OE contribuisce ad elaborare una programmazione che tenga conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie a: svolgimento delle attività laboratoriali ed esperienziali e di quelle in gruppo; il fatto che l’alunno è il protagonista e ha la possibilità di raggiungere gli obiettivi di apprendimento in modi diversi; un ambiente esterno reale che stimola gli interessi e gli spunti degli alunni; il fatto che l’insegnante può osservare nell’interezza gli alunni; lo svolgimento delle attività con indicazioni generali e obiettivi di apprendimento di base, oltre che di attività ludiche; tempo per potersi adattare; l’osservazione diretta dell’ambiente esterno; tempi più distesi e momenti di restituzione.

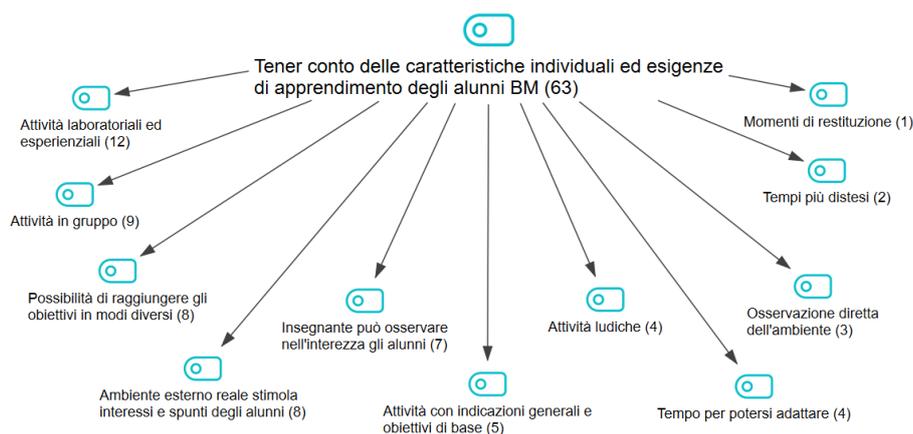


Figura 68. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al ruolo dell’OE nel tener conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli alunni e delle alunne con background migratorio

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
6.1. Attività laboratoriali ed esperienziali	12
6.2. Attività in gruppo	9
6.3. Alunno è il protagonista e ha la possibilità di raggiungere gli obiettivi in modi diversi	8
6.4. Ambiente esterno reale stimola interessi e spunti degli alunni	8

6.5. Insegnante può osservare nell'interezza gli alunni	7
6.6. Attività con indicazioni generali e obiettivi di base	5
6.7. Attività ludiche	4
6.8. Tempo per potersi adattare	4
6.9. Osservazione diretta dell'ambiente	3
6.10. Tempi più distesi	2
6.11. Momenti di restituzione	1
Totale	63

Tabella 104. Microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo dell'OE nel tener conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli alunni e delle alunne con background migratorio

Definizione microcategorie emerse	Esempi
6.1. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio, grazie allo svolgimento di attività laboratoriali ed esperienziali	Insegnante: <i>È più un'attività laboratoriale, come tutte le attività laboratoriali sono più facilitanti per i bambini [...] e la didattica all'aperto è un'attività laboratoriale (I2)</i>
6.2. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività in gruppo	Insegnante: <i>Non c'è stato bisogno di personalizzare [...] chiaramente l'aspetto tecnico c'era e lì andava il bambino sostenuto e aiutato, ma c'era il gruppo, in cui spesso veniva inserito, che poteva sostenerlo. Mi ricordo una delle prime attività che era una caccia al tesoro, dove i bambini dovevano rispondere, era a prove, doveva rispondere a degli indovinelli in rima, però si trattava di trovare delle cose, degli elementi naturali, anche delle cose non concrete, ma astratte, devi trovare una nuvola a forma di [...] è chiaro che il bambino deve osservare il cielo, indicare e poi scrivere che cosa, al bambino in questione non veniva richiesto di scrivere personalmente, ma attraverso il gruppo, guardiamo il cielo, gli facevano capire comunque anche attraverso l'interazione (I3)</i>
6.3. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie al fatto che lo studente è il protagonista ed ognuno può raggiungere gli obiettivi di apprendimento in modi diversi	Insegnante: <i>Sì, penso di sì, perché poi dopo, quando abbiamo sperimentato diverse cose fuori, abbiamo visto che poi ogni bambino raggiunge l'obiettivo in maniera diversa, quindi tu insegnante sei quasi costretto poi a vederlo questo percorso attraverso il quale lui è arrivato o ha scoperto (I1)</i>
6.4. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie ad un ambiente esterno reale che stimola i loro interessi e i loro spunti, i quali vengono tenuti in	Insegnante: <i>Loro ti suggeriscono delle attività perché si mettono a fare delle cose che magari non avevi pensato, ma che sono utili, importanti, per poi raggiungere degli obiettivi che in questo modo vengono molto più vissuti in prima persona perché voluti, cercati e proposti da loro [...] l'ambiente è già una grande enciclopedia che c'è intorno, cioè dovresti stare sempre fuori, qualsiasi cosa vedi ti stimola un percorso che può durare cinque anni solo una cosa, quindi dopo devi selezionare, ecco, hai difficoltà a selezionare gli interessi (I17)</i>

<p>considerazione nella programmazione delle attività didattiche</p>	
<p>6.5. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio, grazie al fatto che l'insegnante ha la possibilità di osservarli nell'interezza</p>	<p>Insegnante: Allora diciamo che l'ambiente è un'aula molto più ampia e molto più stimolante e di conseguenza i bambini possono reagire e noi insegnanti possiamo osservare come reagiscono agli stimoli esterni e poter anche conoscerli meglio e capire bene su cosa dobbiamo puntare, tra virgolette, nella programmazione o in che cosa aiutarli o in che cosa invece sono forti e da queste forze partire per poter anche farli progredire, quindi c'è un'osservazione un po' a tutto campo, anche per noi insegnanti (I14)</p>
<p>6.6. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività che implicano il raggiungimento di obiettivi di apprendimento di base</p>	<p>Insegnante: Le attività di scuola all'aperto sono attività brevi, non sono attività lunghe, hanno una durata massima di un paio d'ore, e quindi [...] è una programmazione generale, che va bene sia per i nuovi arrivati che per i bambini già in Italia, che conoscono quindi la lingua [...] delle attività di base, cioè obiettivi di base (I12)</p>
<p>6.7. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: Sì, perché le esperienze all'aperto possono fare in modo di saltare l'ostacolo della non conoscenza linguistica dei bambini, quindi dell'attività che comunque mettano in risalto le loro capacità [...] come le relazioni, l'affettività, la sensorialità, il gioco, le emozioni (I20)</p>
<p>6.8. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio in quanto viene lasciato il tempo per adattarsi allo svolgimento di attività didattiche all'aperto</p>	<p>Insegnante: È importantissimo tenere sempre in considerazione il bambino che arriva, con il suo storico e anche i tempi che ha per entrare nel gruppo, muoversi all'interno del gruppo e con il gruppo muoversi all'esterno, perché può esserci quel bambino che è cresciuto in una fattoria, nell'aria, quindi si muove benissimo all'aperto, ha un rapporto con l'aperto molto diverso rispetto a un bambino che magari per cinque o sei anni è stato in condominio e non ha mai visto una gallina, quindi se mettiamo le due cose sulla bilancia c'è una bella differenza [...] Non è che deve tenerne conto per limitare le modalità, ha da tenerne conto rispetto a quello che si vuole ottenere, quindi è importante, puoi considerare questa serie di cose, quindi lasciare poi ai bambini il tempo necessario per abbattere certi limiti, per mettersi in gioco, per ricostruirsi [...] è solo una questione di adattamento all'ambiente [...] l'aperto può essere più favorevole per chi è abituato a vivere all'aperto e può esserlo meno all'inizio per chi non è abituato, quindi è sempre una questione di steps (I7)</p>
<p>6.9. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio, grazie alle occasioni dedicate all'osservazione diretta dell'ambiente</p>	<p>Insegnante: Esco fuori e allora cosa guardiamo? Cosa vediamo intorno a noi? Qua abbiamo le colline, abbiamo le montagne, le differenze tra quella collinetta e la montagna, secondo voi, che differenze trovate? Quindi sicuramente è meglio fare [...] Cioè, secondo me, per loro, è meglio vedere la collina davanti agli occhi, che non magari sul libro insieme a tante parole di cui non capiscono il significato (I5)</p>
<p>6.10. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di</p>	<p>Insegnante: Sicuramente i tempi, permettersi tempi più distesi, diversificati, che vanno incontro sia alle esigenze di movimento dei bambini, che sono abbastanza palesi, sia a quelle che sono le curiosità</p>

apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie ai tempi di apprendimento maggiormente distesi	e le domande dei bambini e quindi adattano anche la didattica, chiamiamola così, sulla base delle loro curiosità (I16)
6.11. I partecipanti affermano che nell'OE si tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie ai momenti dedicati alla restituzione	Insegnante: Sì, perché siccome quando si inizia un'attività bisogna poi avere un momento finale di restituzione, di conclusione, si può svolgere sia tutto in esterno oppure fare una parte all'interno e una parte all'esterno e vedo che in questa consecutio temporum non ci sono tante discrasie (I11)

Tabella 105. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nel tener conto delle caratteristiche individuali degli alunni e delle alunne con background migratorio

L'Educazione all'aperto e le metodologie inclusive

La macrocategoria "Metodologie inclusive" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti e facilitatore) in merito alle metodologie e alle modalità di lavoro impiegati nell'OE che favoriscono l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. In essa sono presenti un totale di 65 segmenti codificati, suddivisi in 9 microcategorie, raffigurati nel grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

I docenti affermano di impiegare durante lo svolgimento dell'OE le seguenti metodologie e modalità di lavoro per favorire l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio: il *circle time*; l'apprendimento cooperativo; le attività in gruppo; le attività laboratoriali ed esperienziali; il *problem solving*; il tutoraggio tra pari; le attività ludiche; il *brainstorming*; la drammatizzazione. Tra le risposte vi sono anche quelle del facilitatore, il quale ritiene che le metodologie e le modalità di lavoro impiegati nell'OE che favoriscono l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio sono: le attività in gruppo; le attività laboratoriali ed esperienziali e il tutoraggio tra pari.

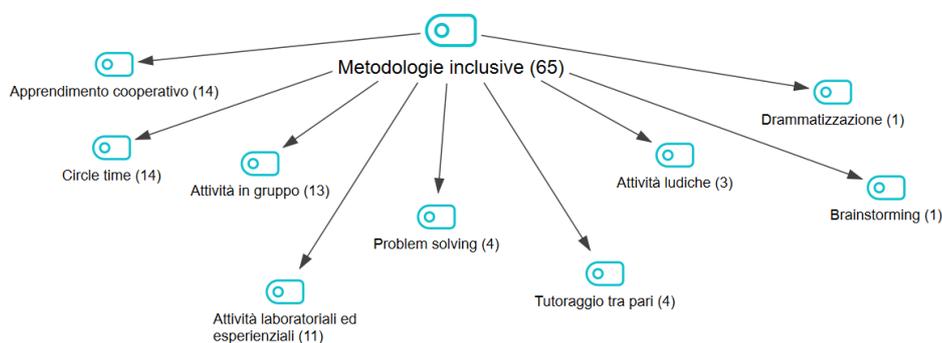


Figura 69. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle metodologie inclusive impiegate nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
7.1. Circle time	14
7.2. Apprendimento cooperativo	14
7.3. Attività in gruppo	13
7.4. Attività laboratoriali ed esperienziali	11

7.5. <i>Problem solving</i>	4
7.6. Tutoraggio tra pari	4
7.7. Attività ludiche	3
7.8. <i>Brainstorming</i>	1
7.9. Drammatizzazione	1
Totale	65

Tabella 106. Microcategorie e relative frequenze in merito alle metodologie inclusive impiegate nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
7.1. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è <i>circle time</i>	Insegnante: <i>Nell'attività all'aperto utilizziamo sempre il circle time all'inizio, durante, alla fine, quindi c'è sempre un confronto, si parte dal cerchio e nel cerchio si condividono quali saranno gli argomenti, quale sarà lo scopo dell'attività, quale sarà l'attività, quindi dopo averla programmata come insegnante c'è sempre una condivisione che ha anche una piccola sorta di progettazione con loro, perché si indicano quali saranno gli steps (I3)</i>
7.2. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è l'apprendimento cooperativo	Insegnante: <i>Sì, perché [...] le modalità che utilizziamo fuori sono sempre modalità di tipo relazionale, cooperative, la ricerca, lo scoprire insieme e la spontaneità [...] perché la collaborazione tra pari penso che sia molto più efficace e fa scattare tutte quelle capacità di imitazione, poi comunque non hai il blocco, magari, che ti poni a relazionarti con un adulto e quindi in quel senso lì penso che sia molto valorizzante (I1)</i>
7.3. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è l'attività in gruppo	Insegnante: <i>Il metodo che utilizziamo nell'attività outdoor è sempre quello di un'attività prevalentemente di gruppo e quindi del non essere soli nell'affrontare le situazioni che è un po' l'aspetto che, secondo me, mette inizialmente in difficoltà, hanno sempre qualcuno che medi, che può essere l'insegnante, però quando devono lavorare in coppia, in tre, in quattro, invece c'è l'amico, c'è il compagno oppure c'è l'ambiente che media per gli altri (I13)</i> Facilitatore: <i>Quantomeno l'attività viene svolta assieme [...] la strategia quindi è sempre trovare dei progetti che permettano loro di esprimere queste dimensioni (F1)</i>
7.4. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è l'attività laboratoriale ed esperienziale	Insegnante: <i>Tutti gli aspetti laboratoriali li aiutano molto [...] però il metodo laboratoriale li aiuta proprio perché loro, ripeto, fanno praticamente, svolgono praticamente, delle attività che vivono in prima persona e quindi, come succede anche a noi, qualcosa che noi facciamo in prima persona ci rimane più impresso piuttosto che una cosa che ci viene letta, detta, magari ci passa così, ci entra e poi ci esce fuori dalla testa. Invece l'aspetto laboratoriale per i bambini [...] eccetera sono fondamentali per questi bambini, perché apprendono prima (I15)</i> Facilitatore: <i>Usare un approccio sensoriale, quindi delle attività che abbiano una dimensione pratica è importante, pratica può essere anche semplicemente l'applicazione di calcoli [...] il lavoro per progetti tendenzialmente, quindi potenziare la parte delle esperienze, della simulazione attiva e del ripetere l'esperienza in contesti diversi, quindi in qualche modo emerge il risultato dell'apprendimento adattivo, qualcosa che però sia nella loro zona di comfort altrimenti non riuscirai mai a innescare il processo (F1)</i>

<p>7.5. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è il <i>problem solving</i></p>	<p>Insegnante: È uno sviluppo proprio di <i>problem solving</i> sicuramente, cioè trovare delle soluzioni insieme e in maniera collaborativa, ti aiuta anche a formarti come persona e soprattutto per il fatto di socializzare con gli altri, questo secondo me è un beneficio enorme: il fatto di potersi confrontare su determinate cose, risolverle, quindi se loro, piano piano, anche con queste piccole attività, sicuramente quando saranno futuri adulti sapranno risolverle (I24)</p>
<p>7.6. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è il tutoraggio tra pari</p>	<p>Insegnante: Sì, il fatto di mettersi insieme, di fare in modo che qualcuno in quell'attività precisa faccia da tutor, nella successiva qualcun altro fa da tutor a me, quindi capire dove sono le mie mancanze, dove sono le mie potenzialità, metterle a disposizione del gruppo, riuscire a capire che abbiamo punti di vista diversi, discutere di questo e trovare una mediazione, sì, questo sicuramente forse è la base (I16)</p> <p>Facilitatore: La cosa che penso faccia la differenza sia utilizzare il <i>peer tutoring</i>, ecco, una delle strategie che non ho citato prima, che per me è fondamentale, è questa, quindi sì, il bambino vuole prenderti per mano e accompagnarti nel suo mondo [...] Infatti, come spesso avrai anche osservato, chiedo a loro, invece che chiedere prima all'insegnante, fra di loro di scambiarsi le informazioni, aiutare gli altri, chi ha già finito può aiutare gli altri a trovare gli elementi, scrivere le parole, correggersi a vicenda, ecco, questo esteso in generale nelle attività all'aperto è proprio un prendersi per mano e penso sia uno strumento che vada suggerito e introdotto nelle nostre attività (F1)</p>
<p>7.7. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE sono le attività ludiche</p>	<p>Insegnante: Il metodo utilizzato, ora come ora [...] quello che dico io: la matematica è un gioco e quindi la metodologia che uso è quella del gioco [...] perché comunque il gioco è lo stimolo, cioè ti porta ad essere forse più tranquillo anche nelle risposte e non ansioso nello sbagliare, cioè proprio quel senso di spensieratezza (I26)</p>
<p>7.8. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è il <i>brainstorming</i></p>	<p>Insegnante: Le attività di <i>brainstorming</i> favoriscono assolutamente il rapporto tra pari e tutto ciò che i bambini imparano tra pari, nel rapporto tra pari, secondo me è fondamentale, perché imparano di più e meglio laddove non si sentono osservati, valutati [...] noi non lo facciamo, ma loro si sentono anche giudicati a volte dall'adulto e quindi questo nel rapporto tra pari scompare e sicuramente ci sono dei vantaggi nell'apprendimento, nello sviluppo cognitivo, nello sviluppo relazionale (I22)</p>
<p>7.9. I partecipanti affermano che la metodologia o la modalità di lavoro inclusiva impiegata nell'OE è la drammatizzazione</p>	<p>Insegnante: Stiamo utilizzando anche [...] la recitazione, utilizzare degli <i>sketch</i>, piccoli <i>sketch</i> per far comprendere quello che noi vogliamo dire, quello che intendiamo in base poi alle domande [...] Loro dovevano prima ricercare sul computer cosa intendeva dire quella frase, quella domanda e poi o dovevano fare delle canzoni o dei balletti o delle recite, piccoli <i>sketch</i>, queste cose qui, e loro si son divertiti tanto, cioè hanno utilizzato queste cose per esternare quello che loro avevano dentro, che poi è la loro vena artistica, quello lì si può fare tranquillamente anche fuori (I21)</p>

Tabella 107. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle metodologie inclusive impiegate nell'OE

L'Educazione all'aperto e la valutazione formativa

La macrocategoria "Valutazione formativa" racchiude l'insieme delle opinioni dei docenti in merito alle modalità attraverso le quali l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa da parte degli insegnanti ed in essa sono presenti un totale di 44 segmenti codificati, suddivisi in 12 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

In base alle parole dei docenti, l'OE favorisce l'uso di una valutazione formativa in quanto tale approccio consente: l'osservazione del percorso di crescita e dell'alunno nella sua interezza; lo svolgimento di attività legate alle conoscenze pregresse e interessi degli alunni; l'osservazione e lo sviluppo di relazioni sociali tra gli alunni; agli alunni di sentirsi maggiormente liberi e meno giudicati; di eliminare stereotipi. Inoltre i docenti dichiarano che gli alunni sono difficili da osservare all'aperto, ma che l'OE è un approccio nuovo che consente di capire come progettare e valutare la docente stessa, mentre secondo alcuni di loro la didattica all'aperto consente di impiegare rubriche di valutazione; il diario di bordo dell'insegnante; l'autovalutazione degli allievi e di realizzare prove di realtà o ancora, secondo un docente, tale aspetto dipende da come l'insegnante vede e considera la didattica all'aperto.

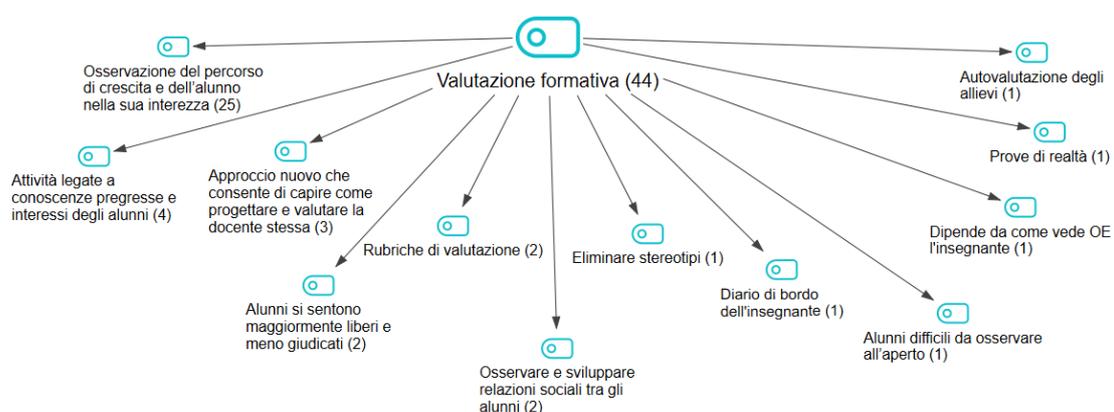


Figura 70. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alla valutazione formativa nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
8.1. Osservazione del percorso di crescita e dell'alunno nella sua interezza	25
8.2. Attività legate a conoscenze pregresse e interessi degli alunni	4
8.3. Approccio nuovo che consente di capire come progettare e valutare la docente stessa	3
8.4. Osservare e sviluppare relazioni sociali tra gli alunni	2
8.5. Alunni si sentono maggiormente liberi e meno giudicati	2
8.6. Rubriche di valutazione	2
8.7. Prove di realtà	1
8.8. Eliminare stereotipi	1
8.9. Dipende da come vede l'OE l'insegnante	1
8.10. Diario di bordo dell'insegnante	1
8.11. Autovalutazione degli allievi	1
8.12. Alunni difficili da osservare all'aperto	1
Totale	44

Tabella 108. Microcategorie e relative frequenze in merito alla valutazione formativa nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
8.1. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione	Insegnante: <i>Sì, certo, sì, perché vedi veramente il progresso, il processo, continuando appunto a fare attività all'aperto, si vede un progredire, un</i>

<p>formativa in quanto consente l'osservazione del percorso di crescita dell'alunno nella sua interezza, scoprendo nuovi aspetti</p>	<p><i>processo, che poi si può valutare in modo formativo [...] forse il fatto di mettersi di più, rispetto alla classe, in un atteggiamento di osservazioni, quindi di cogliere anche frasi, commenti che fanno tra di loro, per capire cosa stanno elaborando e pensando, quindi sì, forse che mi sono sempre messa di più in un atteggiamento osservativo rispetto alla classe [...] mentre in classe tendi sempre a mantenere un po' più un ruolo diverso ed è anche vero che sono loro che te lo permettono, perché io ho notato che all'aperto vengono a chiedere molto meno e quindi tu [...] hai più tempo per osservare quello che accade (I4)</i></p>
<p>8.2. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto tale approccio implica la possibilità di far emergere le conoscenze pregresse e gli interessi degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché tu [...] capisci anche che conoscenze pregresse hanno [...] quindi magari non è che non le usi, ma le fai tirare fuori, glieli fai dire da loro e da lì puoi partire a fare un'altra cosa, perché la differenza in generale, secondo me, nell'insegnamento è quella di capire prima quali sono le conoscenze dei bambini e tirare fuori quello che hanno (I23)</i></p>
<p>8.3. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto è un approccio nuovo che porta il docente a capire come progettare e valutare se stessa</p>	<p>Insegnante: <i>La valutazione formativa è quella che io utilizzo, perché mi devo rendere conto se il bambino ha acquisito determinate competenze o meno, se no devo ritornare indietro oppure devo attivare qualcos'altro. Quindi io, a priori, sia all'aperto che in un tipo di attività all'interno, di attività tradizionale, se così la vogliamo chiamare, in classe utilizzo sempre la valutazione formativa, proprio per monitorare, ecco, proprio per monitorare sia me stessa che i bambini, se realmente quello che io ho fatto ha avuto degli esiti positivi o meno oppure se il bambino non ha recepito, se non sono stata io abbastanza esauriente, perché non è detto che si debba dare sempre la colpa al bambino [...] quindi è un mio metodo quello di utilizzare la valutazione formativa [...] serve a me proprio per rendermi conto [...] sia dentro che fuori, per me è valida per vedere i progressi del bambino, se comunque questa attività all'aperto sia efficace per loro oppure no (I15)</i></p>
<p>8.4. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto consente al docente di tenere conto, sviluppare ed osservare le relazioni sociali tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Principalmente la scuola all'aperto viene usata come attività di integrazione, per favorire le relazioni del gruppo classe [...] secondo me la scuola all'aperto, almeno fino alla classe terza, serve come relazione e come integrazione (I12)</i></p>
<p>8.5. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto gli alunni e le alunne si sentono più liberi e meno giudicati</p>	<p>Insegnante: <i>Però già ti aiuta rispetto alla lezione in classe, perché hai anche il bambino molto timido, che magari in classe si sente frustrato [...] invece fuori all'aperto non si sente così, ti parla di più, ti fa tutto un discorso (I21)</i></p>
<p>8.6. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto implica l'uso di rubriche di valutazione da parte del docente</p>	<p>Insegnante: <i>Poi si fa, si stende la rubrica di valutazione, quindi sai già anche cosa andare ad osservare [...] per adesso, valuto e osservo quella che è la loro curiosità, il loro impegno, la loro partecipazione, le loro conoscenze ingenue e la loro capacità anche di provare a verificarle, ecco, con quali strumenti, con quali metodi, in quale modo cercano di darsi una risposta (I1)</i></p>
<p>8.7. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto tale approccio implica lo svolgimento di prove di realtà</p>	<p>Insegnante: <i>Certo che appunto può essere utilizzata l'uscita all'aperto come attività di valutazione di prova di realtà. Noi nella nostra valutazione della scuola primaria abbiamo il discorso se è una prova di realtà, se è attività nota, non nota, se usi risorse interne o esterne, se sei autonomo, non autonomo, parzialmente autonomo, quindi sicuramente io posso utilizzare un'uscita come valutazione di un percorso fatto, ma</i></p>

	<i>può anche non essere di valutazione, può anche essere solo di primo approccio (I2)</i>
8.8. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto consente al docente di eliminare gli stereotipi, conoscendo nuovi aspetti degli alunni e delle alunne	Insegnante: <i>È come se tu rivalutassi quel bambino o quella bambina in quel momento, dici: questa cosa non l'avevo colta, ti permette magari a volte di togliere gli stereotipi che ti eri fatto su un bambino o su una bambina [...] che avevi già catalogato a livello valutativo (I19)</i>
8.9. I partecipanti affermano che se l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa dipende da come l'insegnante vede tale approccio	Insegnante: <i>Intanto se non la vedi come una perdita di tempo diventa un momento formativo, cioè è proprio in quello che tu consideri educazione all'aperto, cioè è proprio nell'essenza dell'idea che hai di educazione all'aperto, perché altrimenti dici: questo è un momento in cui ho perso del tempo e allora non è stato formativo, se no, se io la faccio, è perché è formativa, altrimenti non si farebbe, quindi sì, per forza (I2)</i>
8.10. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto porta il docente a tenere un diario di bordo	Insegnante: <i>Prima cosa perché è una nuova metodologia, quindi nel momento che vai ad avvicinarti con una nuova metodologia è importante avere un diario di bordo, è importante avere una valutazione in itinere, perché ti fa capire quali sono i progressi, se stai facendo bene, se stai avvicinando bene con questa nuova metodologia, se invece magari in alcuni campi è meglio stare dentro oppure sempre fuori, cioè è normale poi nel momento in cui si va a valutare, sì è l'insegnante che valuta, però è il bambino che ti dà lo strumento di valutazione e quindi anche con le nuove metodologie, con questa nuova metodologia, capisci se il lavoro che stai facendo e che stanno facendo ti porta a dei risultati. Se non hai una valutazione in itinere o non hai un diario di bordo è difficile (I25)</i>
8.11. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa in quanto implica una autovalutazione da parte dell'alunno e dell'alunna	Insegnante: <i>L'autovalutazione, a me piace molto capire il bambino, è bello sentire un bambino, penso che sia la cosa più bella, che voto ti daresti su quello che hai fatto? sei soddisfatto del tuo lavoro? le loro aspettative, ecco, capire le loro aspettative (I24)</i>
8.12. I partecipanti affermano che l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa anche se gli alunni e le alunne sono difficili da osservare all'aperto, perché le dinamiche sono complesse e possono sfuggire al docente	Insegnante: <i>È un'osservazione costante, continua, dovrebbe essere così [...] però mi viene in mente che possono anche sfuggire dei dettagli, perché è un'osservazione magari più difficile, visto che gli spazi sono diversi [...] nel senso che magari vedi meno alcune cose ti potrebbero anche sfuggire, altre invece ti potrebbero saltare più agli occhi (I8)</i>

Tabella 109. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alla valutazione formativa nell'OE

L'Educazione all'aperto e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse in contesti scolastici multiculturali

La macrocategoria "Coinvolgimento" racchiude l'insieme delle opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) relative alle modalità attraverso le quali l'OE concorre a realizzare attività didattiche che stimolino il coinvolgimento di tutti gli allievi e le allieve in contesti scolastici multiculturali. In essa sono presenti un totale di 215 segmenti codificati, suddivisi in 17 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

In riferimento alle risposte, le microcategorie emerse sono: attività laboratoriali ed esperienziali; attività in gruppo; osservazione dell'ambiente ricco di stimoli; maggiori occasioni per l'interazione e la condivisione di esperienze e aspetti legati alla cultura; maggiore libertà degli alunni e maggiori

possibilità di sentirsi a proprio agio; ambiente familiare a tutti gli alunni e le alunne; ambiente meno strutturato e formale; modalità di apprendimento piacevoli e ludiche; conoscenza del territorio e della cultura; possibilità di mettere in atto il proprio bagaglio di competenze; avviene allo stesso modo negli spazi esterni e in aula; dipende dalla cultura di provenienza; dipende dall'attività proposte; l'imitazione; maggiore rilassamento degli allievi; metodologie impiegate nell'OE. Infine, alcuni intervistati affermano di non saper rispondere in merito a tale aspetto.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (esprese in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo il facilitatore, il coinvolgimento di alunni e alunne in contesti multiculturali venga favorito nell'OE grazie a: lo svolgimento di “attività laboratoriali ed esperienziali” e a “quelle in gruppo”, mentre secondo i docenti tale aspetto sia dovuto a: lo svolgimento di “attività in gruppo” (14) e di “quelle laboratoriali ed esperienziali” (13); “l'osservazione dell'ambiente ricco di stimoli” (7); “le maggiori occasioni per l'interazione e la condivisione delle esperienze e aspetti legati alla cultura” (6); gli “alunni si sentono maggiormente liberi e a proprio agio” (6); “modalità di apprendimento piacevoli e ludiche” (5); “ambiente familiare a tutti gli alunni” (4); “possibilità di mettere in atto il proprio bagaglio di competenze” (4); “conoscenza del territorio e della cultura” (2); “ambiente meno strutturato e formale” (1) o “dipende dall'attività proposte” dal docente (1). Infine, i genitori affermano come il coinvolgimento di alunni e delle alunne in contesti multiculturali venga favorito nell'OE grazie a: lo svolgimento di “attività laboratoriali ed esperienziali” (22) e di “attività in gruppo” (20); la possibilità di una “osservazione dell'ambiente ricco di stimoli” (20); “ambiente meno strutturato e formale” (17); “maggiori occasioni per l'interazione e la condivisione di esperienze e aspetti legati alla cultura” (15); “ambiente familiare a tutti gli alunni” (14); gli “alunni si sentono maggiormente liberi e a proprio agio” (12); le “modalità di apprendimento piacevoli e ludiche” (7); “conoscenza del territorio e della cultura” (7); “possibilità di mettere in atto il proprio bagaglio di competenze” (2); “gli alunni si sentono maggiormente rilassati” (2); “l'imitazione” (2) e “le metodologie impiegate nell'OE” (1). Alcuni genitori, infine, affermano che “il coinvolgimento degli alunni avviene in ugual modo sia in aula sia in spazi esterni” (4) o che ciò “dipende dalla cultura di provenienza degli alunni” (2) o “dall'attività proposta” dagli insegnanti (1) o ancora dichiarano di “non saper rispondere in merito a questo aspetto” (2). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che l'OE favorisca il coinvolgimento degli alunni in contesti multiculturali grazie a: lo svolgimento di “attività in gruppo” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) e “maggiori occasioni per l'interazione e la condivisione di esperienze e aspetti legati alla cultura” (7 su 22 genitori con background migratorio totali).

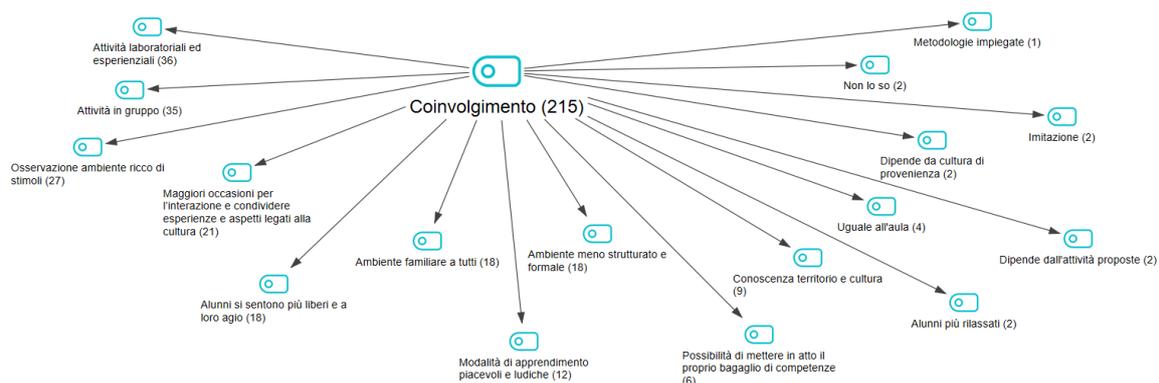


Figura 71. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento degli alunni e delle alunne nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
9.1. Attività laboratoriali ed esperienziali	36
9.2. Attività in gruppo	35
9.3. Osservazione dell'ambiente ricco di stimoli	27
9.4. Maggiori occasioni per l'interazione e condividere esperienze e aspetti legati alla cultura	21
9.5. Alunni che si sentono maggiormente liberi e a proprio agio	18
9.6. Ambiente familiare a tutti	18
9.7. Ambiente meno strutturato e formale	18
9.8. Modalità di apprendimento piacevoli e ludiche	12
9.9. Conoscenza territorio e cultura	9
9.10. Possibilità di mettere in atto il proprio bagaglio di competenze	6
9.11. Uguale all'aula	4
9.12. Dipende da cultura di provenienza	2
9.13. Dipende dall'attività proposte	2
9.14. Non lo so	2
9.15. Imitazione	2
9.16. Alunni si sentono maggiormente rilassati	2
9.17. Metodologie impiegate	1
Totale	215

Tabella 110. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento degli alunni e delle alunne nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>9.1. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività laboratoriali ed esperienziali</p>	<p>Insegnante: <i>Il fatto che più che altro venga privilegiato l'aspetto del fare e non legato solo alle conoscenze o solo alle abilità, però un mix di queste cose qua che va a tirar fuori quelle che sono le competenze, legate però ad una cosa pratica, cioè parto da una cosa pratica, concreta [...] non devo solo avere delle conoscenze da ripeterti, ma osservo, ho la possibilità di osservare, sperimentare, provare, riprovare, esplorare, che sono tutte attività che a loro, alla primaria, servono tantissimo per farsi delle idee, provare a fare degli esperimenti (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Li aiuta, assolutamente sì, perché se io faccio fatica a entrare dentro nello scrivere o nelle cose, io vedo e osservo e prendo e sperimento (G34)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Usare un approccio sensoriale, quindi delle attività che abbiano una dimensione pratica è importante (F1)</i></p>
<p>9.2. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività in gruppo</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, potrebbe e lo fa per quello che abbiamo sperimentato finora, stimolare questo coinvolgimento e la partecipazione, un po' come dicevo in altre parole, perché si sentono loro stessi coinvolti maggiormente, perché non è che si nascondono nel gruppo, ma sono chiamati a interagire, un po' lo chiede l'ambiente esterno o il contesto diverso, un po' l'assetto proprio delle relazioni, che ci si muove comunque in modo diverso o in gruppo o in coppia, ma comunque in</i></p>

	<p><i>uno spazio aperto e con modalità che non sono la relazione frontale tout court (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Il lavoro di gruppo [...] perché si riesce più facilmente rispetto all'aula scolastica a lavorare a piccolo gruppo, quindi credo proprio di sì (G13)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Sicuramente migliorando il coinvolgimento migliorano anche i risultati di apprendimento, questo assolutamente sì, perché quantomeno l'attività viene svolta assieme (F1)</i></p>
<p>9.3. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie all'osservazione dell'ambiente reale ricco di stimoli</p>	<p>Insegnante: <i>L'ambiente, l'aspetto relazionale e poi la curiosità, perché comunque la curiosità ce l'hanno di più delle cose fuori che non delle cose teoriche diciamo [...] a chiedere aiuto, a far domande, a chiedere cos'è e a relazionarsi di più o comunque chiedersi il perché (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché tanto se si parte dall'osservazione di una cosa che è o nota o sconosciuta a tutti dà un punto di partenza uguale, è uguale per chi è sempre stato qui, è uguale per chi è appena arrivato, se l'ambito è circoscritto e bisogna cominciare a ragionare su una cosa che si vede (G12)</i></p>
<p>9.4. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie alle maggiori occasioni per parlare e condividere le proprie esperienze e gli aspetti culturali</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me sì, sì perché fuori [...] c'è un certo confronto, il bambino è più spronato a raccontarti, anche a raccontarsi e anche a raccontare ai propri compagni [...] loro possono mettere a confronto le culture, le varie culture (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Immagino di sì, perché si è più portati, secondo me, a presentare o a esporre quella che è la propria esperienza personale, quindi inevitabilmente sì [...] arriveranno le esperienze di tutti e non solo di qualcuno [...] per il confronto diretto o comunque nell'esperienza diretta, quindi avvicinandosi a quella che è la vita reale e quotidiana nelle varie situazioni che si possono incontrare nell'attività all'esterno, all'aperto, secondo me, poi ognuno si sente direttamente coinvolto (G31)</i></p>
<p>9.5. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie al fatto che essi si sentono maggiormente liberi e a proprio agio</p>	<p>Insegnante: <i>Perché si sentono più liberi, cioè la vivono anche con maggiore libertà, il fatto di stare in uno spazio aperto per loro [...] si sentono più liberi, mentre un po' la classe reprime sia i movimenti che il fatto della voce, perché devi parlare piano, cioè comunque si sentono più liberi di poter esprimere se stessi insomma (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Magari all'aperto possono vedere e parlare [...] e sono anche più liberi di parlare di questa cosa (G38)</i></p>
<p>9.6. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie alla presenza di un ambiente familiare con un linguaggio ed esperienze comuni a tutti</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, i bambini son bambini. C'è qualcosa in comune da condividere, quindi sicuramente rasserena sull'uguaglianza, permette quindi di partire da un punto comune, non emerge una differenza così ampia [...] però il divario non aumenta, sicuramente fa prevenzione sull'aumento del divario cognitivo e esperienziale e culturale, se si vanno a sollecitare delle esperienze comuni, metti un tappeto da condividere per tutti ed è percepibile, è sicuro [...] hanno anche la consapevolezza che, mentre puoi mancare la volta dopo sul quaderno perché tanto lo recuperi, ma l'esperienza che fai, se non hai fatto l'esperienza non sai cosa raccontare, non sai di cosa stanno parlando</i></p>

	<p><i>o comunque lo capisci, ma ti dispiace tanto non avere le tue sensazioni (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>L'ambiente come dire è un filo conduttore, è un legame, quindi [...] è un modo per in qualche modo farli sentire a casa, non li distingue, mentre la scuola probabilmente da cui loro provengono, poi dipende dall'età in cui arrivano, può essere un elemento di separazione, invece l'ambiente esterno no, secondo me accomuna [...] elementi familiari e in questo modo metterli a loro agio (G50)</i></p>
<p>9.7. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie alla presenza di un ambiente meno strutturato e formale</p>	<p>Insegnante: <i>Il vantaggio è una cosa semplicissima, è la luce solare, il fatto che noi esseri umani saremmo programmati, fatti, creati per stare all'aperto, nasciamo all'aperto, abbiamo bisogno della luce del sole così come tutti gli esseri viventi, quindi tenere un bambino otto ore chiuso in un'aula scolastica, dove a volte filtra pochissimo anche la luce solare, con i neon accesi o fare le stesse cose all'aperto, quando è possibile, quando c'è la luce del sole all'aperto, respirare l'aria esterna e essere proprio baciati dalla luce del sole, proprio a livello chimico e neuronale, ci hanno spiegato [...] che appunto si attuano dei processi anche per quanto riguarda proprio l'apprendimento e la conoscenza che sono fondamentali (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>L'inclusione forse all'esterno può avvenire in maniera più spontanea, più naturale, perché in classe già sono seduti, ognuno al proprio posto, è una cosa molto più inquadrata, all'esterno magari ci si sente un po' più liberi, un po' più a proprio agio, ci si può lasciare andare di più [...] magari all'esterno già uno si scioglie un po' di più, si alleggerisce, un bambino dice: qua comunque sono fuori magari se voglio dire qualcosa la posso dire e magari dentro no, forse ti alleggerisce un po', l'inclusione sicuramente fuori è meno formale, ecco (G25)</i></p>
<p>9.8. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie all'impiego di modalità di apprendimento ludiche e piacevoli</p>	<p>Insegnante: <i>È favorita perché comunque, ripeto, è un'attività che con l'utilizzo dei giochi, perché la parte dell'aspetto ludico è l'aspetto predominante, nella condivisione coi compagni, sono quelli gli aspetti che fanno in modo che il bambino non sia in disparte e si possa tirar fuori dalla situazione [...] sicuramente è in qualche parte maggiormente stimolato, perché diventa tutto più piacevole (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me trovandosi fuori [...] in generale per l'apprendimento possono fare attività e giochi in gruppi (G86)</i></p>
<p>9.9. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie ad una maggiore conoscenza del territorio e della relativa cultura</p>	<p>Insegnante: <i>Per conoscere il territorio e per familiarizzare con il territorio penso che per questi bambini di prima e di seconda generazione l'outdoor sia indicatissimo, perché c'è un problema legato al territorio, spesso sono bambini che arrivano qui dall'oggi al domani, in cui l'ambientazione insomma è abbastanza strong, perché all'inizio devono abituarsi a tutto (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, comunque i bambini che vengono da altre realtà o da altri paesi vedere il nuovo ambiente in cui loro si trovano sicuramente li aiuterebbe a comprendere anche di più la nostra cultura (G81)</i></p>
<p>9.10. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie alla possibilità di mettere</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi potenzia le capacità personali di ognuno, quello che hanno imparato, quello che si portano da casa (I16)</i></p>

in atto il proprio bagaglio di competenze	Genitore: Sì, indubbiamente, tutto il loro bagaglio culturale può venire poi esposto in questo frangente, perché probabilmente si instaura di più un dialogo in una scuola all'aperto, rispetto che in aula, dove si tende di più a spiegare, interrogare, c'è un approccio didattico diverso con i bambini, per cui sicuramente l'esperienza del bambino migrato può venire fuori meglio nella scuola all'aperto (G88)
9.11. I partecipanti affermano che il coinvolgimento degli allievi e delle allieve è il medesimo in aula e all'esterno	Genitore: No, penso che dentro o fuori non cambi (G53)
9.12. I partecipanti affermano che se l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve dipende dalla loro cultura di provenienza	Genitore: Ci sono i bambini magari che loro non possono per la religione fare certe cose, ci sono bambini che per esempio non lo possono fare e là diventa un ostacolo, perché non possono stare tra di loro bene, perché giustamente magari quel bambino per la religione non può fare quella cosa (G22)
9.13. I partecipanti affermano che se l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve dipende dalle attività proposte, che devono essere mirate a tal fine	Insegnante: È ovvio che poi devono essere attività mirate, che devono essere riprese all'interno, cioè bisogna prevedere anche una ripresa all'interno dove si fa proprio più approfondimento dell'esperienza, altrimenti resta un'esperienza appiccicata senza una consapevolezza profonda [...] questo dipende [...] dall'attività (I14) Genitore: Sì, dipende molto dall'attività, quindi bisogna fare comunque sempre attività mirate, seguite bene, scandite bene nel tempo, quindi non così, vai come va, prendilo come viene, quello poi è un disastro, però sì, hanno legato molto di più durante quest'anno tra di loro [...] quindi se seguita meglio, sviluppata in modo più specifico, con una continuità, secondo me, è uno stimolo maggiore anche per le loro attività, quindi sì (G74)
9.14. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE stimola o meno il coinvolgimento degli allievi e delle allieve	Genitore: Non saprei adesso argomentare questa cosa [...] in generale non saprei rispondere sinceramente (G15)
9.15. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie all'imitazione dei pari	Genitore: Sì, sì, secondo me sì, perché vedendo quello che fanno gli altri gli viene voglia anche a loro di imparare perché venendo da un altro paese, che magari queste cose non le hanno mai viste, gli viene voglia di imparare, quindi sì [...] comunque vedono anche dentro la classe come si comportano i bambini, quello che fanno, quindi lo vogliono fare anche loro (G8)
9.16. affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie al fatto che essi si sentono maggiormente rilassati	Genitore: Perché c'è una situazione rilassante, che all'interno della classe c'è ma devono stare attenti soprattutto durante la lezione, quindi fuori sono più rilassati (G78)
9.17. I partecipanti affermano che l'OE stimola il coinvolgimento degli allievi e delle allieve grazie alle metodologie usate in tale approccio	Genitore: All'esterno ci sono altre metodologie di insegnamento e di apprendimento che possono arrivare più facilmente anche a chi ha difficoltà con la lingua (G32)

Tabella 111. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento degli alunni e delle alunne nell'OE

L'Educazione all'aperto e la collaborazione tra gli studenti e le studentesse in contesti scolastici multiculturali

La macrocategoria "Collaborazione" raccoglie le opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) sulle modalità con cui l'OE contribuisce a sviluppare attività didattiche che promuovano la collaborazione tra tutti gli allievi in contesti scolastici multiculturali. Comprende un totale di 212 segmenti codificati, suddivisi in 15 microcategorie, illustrate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

Dalle risposte dei partecipanti sono emerse le seguenti microcategorie: attività in gruppo; alunni si sentono maggiormente liberi e meno giudicati; maggiori occasioni per la condivisione di esperienze e aspetti culturali; ambiente meno strutturato ed ampio; attività ludiche; attività laboratoriali e sperimentali; dipende da docente e dalle metodologie e attività proposte; scoperte ed esperienze comuni a tutti; osservazione dell'ambiente che stimola il dialogo; avviene allo stesso modo negli spazi esterni e in aula; alunni si sentono maggiormente rilassati; l'imitazione; il raggiungimento del luogo consente un aiuto reciproco; implica competenze trasversali. Infine, alcuni intervistati affermano di non saper rispondere in merito a tale aspetto.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo il facilitatore, la collaborazione di alunni e alunne in contesti scolastici multiculturali venga favorita nell'OE grazie a: un "ambiente meno strutturato ed ampio"; al fatto che "tale approccio implichi il mettere in atto le competenze trasversali" o che "dipenda dall'insegnante e dalle metodologie e attività proposte". I docenti, invece, dichiarano che tale aspetto venga favorito nell'OE da: lo svolgimento di "attività in gruppo" (19); gli "alunni che si sentono maggiormente liberi e meno giudicati" (7); un "ambiente meno strutturato ed ampio" (5); lo svolgimento di "attività ludiche" (5); "le scoperte ed le esperienze comuni a tutti gli studenti" (5); "l'osservazione dell'ambiente che stimola il dialogo" (5); "maggiori occasioni per la condivisione di esperienze e aspetti culturali" (3); lo svolgimento di "attività laboratoriali e sperimentali" (3); "l'imitazione" (1) e il "raggiungimento del luogo che consente un aiuto reciproco" (2). Secondo alcuni docenti, invece, tale aspetto "dipende dal docente e dalle metodologie e attività proposte" (1). I genitori, invece, ritengono che la collaborazione nell'OE viene favorita da: lo svolgimento di "attività in gruppo" (43); "maggiori occasioni per condivisione di esperienze e aspetti culturali" (20); "gli alunni che si sentono maggiormente liberi e meno giudicati" (18); un "ambiente meno strutturato ed ampio" (14); lo svolgimento di "attività ludiche" (12) e di quelle "laboratoriali e sperimentali" (12); gli "alunni che si sentono maggiormente rilassati" (4); "scoperte ed esperienze comuni a tutti gli studenti" (3); "l'imitazione" (3); "l'osservazione dell'ambiente che stimola il dialogo" (2); "il raggiungimento del luogo che consente un aiuto reciproco" (1); il fatto che "tale approccio implica il mettere in atto le competenze trasversali degli allievi" (1). Alcuni genitori, inoltre, affermano che tale aspetto "dipende dal docente e dalle metodologie e attività proposte" (6); che avviene "con modalità uguali sia in aula che negli spazi esterni" (5) o ancora che "non sanno rispondere in merito a questo" (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene l'OE favorisca la collaborazione tra gli alunni grazie a: lo svolgimento di "attività in gruppo" (11 su 22 genitori con background migratorio totali).

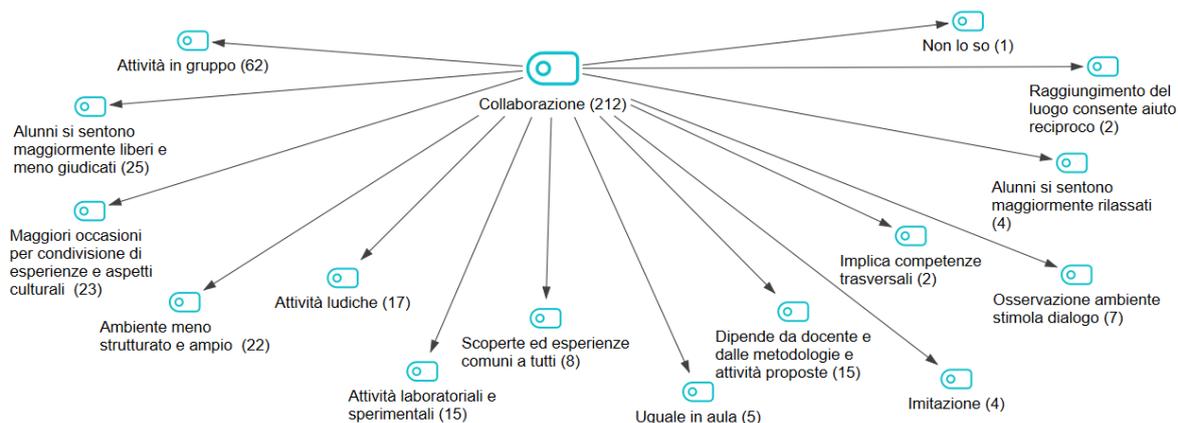


Figura 72. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alla collaborazione degli alunni e delle alunne nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
10.1. Attività in gruppo	62
10.2. Alunni si sentono maggiormente liberi e meno giudicati	25
10.3. Maggiori occasioni per la condivisione di esperienze e aspetti culturali	23
10.4. Ambiente meno strutturato ed ampio	22
10.5. Attività ludiche	17
10.6. Attività laboratoriali e sperimentali	15
10.7. Dipende da docente e dalle metodologie e attività proposte	15
10.8. Scoperte ed esperienze comuni a tutti gli studenti	8
10.9. Osservazione dell'ambiente stimola il dialogo	7
10.10. Uguale in aula	5
10.11. Alunni si sentono maggiormente rilassati	4
10.12. Imitazione	4
10.13. Raggiungimento del luogo consente aiuto reciproco	2
10.14. Implica competenze trasversali	2
10.15. Non lo so	1
Totale	212

Tabella 112. Microcategorie e relative frequenze in merito alla collaborazione degli alunni e delle alunne nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>10.1. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività in gruppo</p>	<p>Insegnante: Sì, perché per fare attività di outdoor è necessario il confronto e il lavoro di gruppo, c'è la parte anche di lavoro individuale, però comunque l'osservazione, la raccolta, la formulazione di ipotesi, se è fatta in gruppo, riesce ad avere un ampio raggio [...] è più facile utilizzare attività di gruppo fuori, perché se bisogna formulare ipotesi, magari in gruppo, io metto la mia idea tu metti la tua e riusciamo a raggiungere e a trovare la quadra (127)</p>

	<p>Genitore: <i>Credo che la scuola all'aperto ha proprio la base di fare qualcosa tutti insieme, quindi magari è più facile, perché appunto io me la immagino così proprio fare un'attività di gruppo, non individuale (G70)</i></p>
<p>10.2.I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve in quanto essi si sentono maggiormente liberi e meno giudicati</p>	<p>Insegnante: <i>Stimola anche la collaborazione, perché sono valorizzati maggiormente e sono portati ad esporsi di più, sono valorizzati mi sembra il termine giusto, quindi sono loro stessi, non bisogna andarli a cercare o forzarli, cioè si sentono liberi, c'è questo elemento della libertà per cui si sentono più liberi di collaborare e lo vogliono loro stessi in prima persona (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, assolutamente sì, perché loro, come ho detto prima, sono più liberi e non si sentono tutti gli occhi addosso (G22)</i></p>
<p>10.3.I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie alle maggiori occasioni di condivisione delle proprie esperienze e aspetti culturali</p>	<p>Insegnante: <i>Quando sei all'aperto probabilmente scopri e questo è successo per alcuni, non per forza bambini stranieri, ma è successo che si sono resi conto di avere interessi comuni, capacità comuni, punti di vista simili, storie familiari simili, magari provenienti da culture diverse ma storie familiari simili, e questo li lega e lo possono scoprire solo se sono in un contesto che gli permette di confrontarsi, perché nell'intervallo non lo fanno, se lo fanno, lo fanno mentre camminiamo per andare nel punto o mentre siamo all'aperto o mentre girano per svolgere l'attività si permettono magari di scambiarsi due parole e lì si crea il legame, ci si ricerca di più e quindi si lavora più volentieri insieme (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, appunto, per il confronto [...] lo scambio di opinioni e di esperienze è sicuramente educativo e aumenta la crescita dei bambini, quindi il trasmettere le esperienze vissute, anch'io quando ero nel mio paese c'era questo e l'altro, che in una classe sì lo vedi sui libri, però lo vivono meno (G41)</i></p>
<p>10.4.I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie ad un ambiente meno strutturato ed ampio che consente anche maggiore contatto fisico tra pari</p>	<p>Insegnante: <i>Perché non c'è questo statico, non è un posto fisso, il tuo banco, non esiste il tuo banco, rispetto all'attività all'aperto, anche se non abbiamo dei posti dove sederci, i bambini sono liberi anche di spostarsi però c'hanno un ampio spazio (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, per me alla fine questa scuola all'aperto è come in classe, quindi penso di sì, perché comunque stanno più a contatto i bambini penso all'aperto che seduti in un banco, si possono scambiare più cose [...] c'è più confronto, più contatto, stando all'aperto (G58)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Per la dimensione di espressione diciamo un po' più naturale dello stile relazionale, che vuol dire anche isolarsi molto spesso, perché se hai degli spazi più dilatati [...] il bambino ha più possibilità di manifestarsi per quella che è la sua natura relazionale, mentre se invece viene costretto in un luogo si fa fatica a osservare questa dimensione (F1)</i></p>
<p>10.5.I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: <i>Anche il fatto che spesso loro fanno dei giochi, dei giochi di squadra, perché poi facciamo anche attività motoria quando siamo all'aperto, quindi fanno i giochi di squadra e quindi [...] ecco lì la collaborazione tra di loro (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, essendo meno rigido lo vedo un po' più inclusivo, nel senso che [...] comunque sia è un arricchimento stare all'aperto, quindi che sia una cosa in più, perché magari all'aperto c'è più possibilità di giocare, ma non giocare per forza in senso ludico, ma anche utilizzare magari diversi strumenti, anche attraverso il gioco, per includere questi bambini di diverse</i></p>

	<p><i>culture [...] ho un modo in più che magari dentro un'aula scolastica faccio un po' fatica (G7)</i></p>
<p>10.6. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie allo svolgimento di attività laboratoriali e esperienziali</p>	<p>Insegnante: <i>Il concetto di sporcarsi le mani, nel senso più lato e più fisico possibile, cioè di far da soli e di vedere il risultato dalle proprie mani o comunque sia osservare qualcosa di cui loro sono attivi protagonisti e non passivi [...] sì, io penso che il fatto di essere attivi e di non avere quella lezione spesso trasmissiva che spesso si fa o comunque sia si è costretti a fare [...] quindi rendono loro più proattivi (I11)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché comunque sarebbero tutti coinvolti nel fare qualcosa, sempre immaginando l'attività all'aperto più manuale, cioè più pratica, rispetto a un'attività teorica (G35)</i></p>
<p>10.7. I partecipanti affermano che se l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve dipende dal docente, dalle metodologie e dalle attività che propone</p>	<p>Insegnante: <i>Quindi dipende da che cosa gli chiedo io, se io metto in atto tutte quelle metodologie che chiedono la collaborazione gli uni con gli altri, allora sì [...] io penso che dipende da che cosa fa l'insegnante, è l'insegnante che decide, è per quello che ti dico che un'insegnante che sceglie la didattica all'aperto sta usando già i metodi di collaborazione, perché comunque li deve applicare all'aperto (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso che questo dipenda molto di più dalla capacità dell'insegnante di coinvolgere i bambini e lasciare che si possano confrontare tra di loro tanto, non tanto dal fatto che sia in classe o fuori dalla classe, questo penso che sia più una responsabilità dell'insegnante stesso, quindi avviene a condizione che l'insegnante sappia creare le situazioni per cui questo possa avvenire (G31)</i></p> <p>Facilitatore: <i>L'approccio sistemico non è necessariamente coinvolto se non c'è un accompagnamento dell'insegnante, quindi se non è l'insegnante a creare, a osservare e a gestire le modalità relazionali, non è che l'ambiente esterno è in grado unicamente di garantire questa possibilità (F1)</i></p>
<p>10.8. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie al fatto che si verificano scoperte ed esperienze comuni a tutti</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me è dovuta al fatto che loro si sentono alla pari [...] noi tendiamo a ostacolarla anche all'interno la competizione, però quando si fanno delle attività didattiche, se io faccio una scheda di addizioni, anche se non c'è competizione però è naturale che c'è quel bambino che finisce prima e alla fine il bambino dice: eh perché lui è bravo, per dire. All'aperto o in queste attività questo non accade, siamo alla pari, facciamo delle cose insieme e non c'è quello che può apparire più bravo o meno bravo, quindi secondo me vengono stimolati a stare insieme anche da questo [...] all'esterno questo non avviene perché ognuno riesce a trovare la sua attività (I23)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, forse sì, perché tanto se si parte dall'osservazione di una cosa che è o nota o sconosciuta a tutti dà un punto di partenza uguale, è uguale per chi è sempre stato qui, è uguale per chi è appena arrivato, se l'ambito è circoscritto e bisogna cominciare a ragionare su una cosa che si vede, quello abbatte molte barriere, molte differenze (G12)</i></p>
<p>10.9. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie all'osservazione dell'ambiente che stimola il dialogo tra i pari</p>	<p>Insegnante: <i>Io penso che il fatto di far partire l'attività in un gruppo di pari o semplicemente da un'osservazione di un fenomeno che accade fuori faccia scaturire delle idee in tutti e quindi poi o col disegno o con la presentazione grafica, anche loro sono stimolati a esprimere quello che pensano (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>C'è una collaborazione comunque, si parla di cose che più o meno al di là di come le chiamiamo le riconosciamo tutti, ce li hai lì davanti,</i></p>

	<i>stiamo parlando di alberi, in aula se stiamo parlando e immaginiamo un paesaggio che non c'è un po' più difficoltoso (G3)</i>
10.10. I partecipanti affermano che la collaborazione degli allievi e delle allieve avviene in ugual modo sia negli spazi esterni sia in aula	Genitore: <i>È uguale anche qui, come lavori dentro lavori fuori, è uguale, vengono sempre coinvolti tutti (G10)</i>
10.11. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie al fatto che essi si sentono maggiormente rilassati	Genitore: <i>Sì, credo di sì, riescono ad interagire tra di loro in un ambiente più disteso, quindi lo riescono a fare sì [...] per loro è tutto come se fosse un gioco, almeno all'inizio e di conseguenza viene la didattica, una didattica all'aperto più rilassante e più stimolante (G78)</i>
10.12. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie all'imitazione dei pari	Insegnante: <i>L'imitazione e, come dicevo prima, il corpo che parla e quindi reperiscono informazioni senza passare per forza dal verbale di qualcuno (I18)</i> Genitore: <i>Secondo me da un punto di vista proprio di scuola all'aperto, riescono a collaborare di più i bambini perché riescono a darsi una mano gli uni con gli altri, stando fuori riescono a relazionarsi, vedere i comportamenti degli altri, cercare anche di imitare, quindi c'è questo tipo di accoglienza e collaborazione tra di loro (G43)</i>
10.13. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie ai momenti dedicati al raggiungimento degli spazi esterni, che forniscono occasioni di aiuto reciproco tra pari	Insegnante: <i>Stimola la collaborazione, perché tante volte il bambino si trova più in difficoltà, dire difficoltà in maniera dolce, nel senso che magari c'è un fosso piccolino, c'è quello che lo salta e passa, c'è l'altro [...] ah non riesco a passare questo fosso, ah no non ce la faccio, non lo faccio, non lo faccio e magari arriva l'altro che dice: ti aiuto io, per fare un esempio, che può succedere anche in classe dire: ti aiuto io durante un compito, durante un'attività, però diciamo che l'outdoor crea situazioni e facilita in questo (I7)</i> Genitore: <i>Adesso mi viene in mente sempre nel raggiungere il luogo, quindi di essere mano nella mano, di essere uniti [...] quindi più che altro collaborazione nel raggiungere il luogo, una volta che sono là collaborano (G47)</i>
10.14. I partecipanti affermano che l'OE stimola la collaborazione degli allievi e delle allieve grazie al fatto che implica il mettere in atto competenze trasversali	Genitore: <i>Sì, credo che stimoli la collaborazione tra i bambini [...] si mettono in gioco altre capacità trasversali che non siano direttamente parlare, scrivere e esprimersi o entrambe (G12)</i> Facilitatore: <i>Tant'è che molto spesso quando si fanno questi percorsi con i bambini emergono delle doti [...] competenze trasversali molto diverse da quelle che uno si aspetterebbe in classe (F1)</i>
10.15. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE stimola o meno la collaborazione degli allievi e delle allieve	Genitore: <i>Non saprei rispondere adesso sinceramente (G15)</i>

Tabella 113. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alla collaborazione degli alunni e delle alunne nell'OE

L'Educazione all'aperto e la creazione di un clima favorevole all'apprendimento

La macrocategoria “Clima favorevole all'apprendimento” raccoglie le opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore e genitori) sulle modalità con cui le attività didattiche all'aperto promuovono un clima favorevole all'apprendimento (più sereno e rilassato). Comprende un totale di 191 segmenti codificati, suddivisi in 17 microcategorie, illustrate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti. Le microcategorie emerse in relazione a questo aspetto includono: un ambiente meno limitante e formale; il contatto con l'ambiente naturale; attività percepite dagli studenti come ludiche e svolte con meno ansia da prestazione; maggiore senso di libertà percepita dagli allievi; maggiore possibilità di movimento e di scaricare le proprie energie; alunni incuriosi e stimolati; maggiore tolleranza ai rumori e alle distrazioni; spezzare la routine scolastica; insegnante maggiormente rilassata; tempi meno scanditi e maggiormente dilatati; alunni che si sentono maggiormente a proprio agio e più ricettivi; attività esperienziali e laboratoriali; attività di gruppo e minore competizione; riduzione della confusione e maggiore tolleranza al rumore e alle distrazioni; abitudine degli alunni a stare all'aperto; influenza del ruolo dall'insegnante; possibilità di creare un clima favorevole con le stesse modalità sia in spazi esterni sia in aula.

Analizzando in dettaglio le risposte dei partecipanti e le rispettive frequenze (indicate tra parentesi in valori assoluti), emerge che, secondo il facilitatore, l'OE contribuisce alla creazione di un clima favorevole all'apprendimento grazie alle “attività esperienziali e multisensoriali”, sebbene questo aspetto “dipenda da quanto siano abituati gli alunni” o “dall'insegnante”. I docenti, invece, ritengono che tale clima venga favorito da un “ambiente meno limitante e formale” (13), dalle “attività percepite come ludiche e con meno ansia legata alla prestazione” (9), dal “contatto con l'ambiente naturale” (7), da un “maggiore senso di libertà degli allievi” (6), da una “maggiore possibilità di movimento e di scaricare le proprie energie” (6), dal fatto che “l'insegnante è maggiormente rilassata” (5), dallo “svolgimento di attività in gruppo e minore competizione” (3), dal fatto che “gli alunni sono incuriositi e stimolati” (2), dai “tempi meno scanditi e maggiormente dilatati” (2), dalla possibilità di “spezzare la routine scolastica” (1), dallo svolgimento di “attività esperienziali e laboratoriali” (1) e da una “minore confusione e maggiore tolleranza al rumore e alle distrazioni” (1).

Alcuni docenti, infine, dichiarano che “ci possono essere rumori e distrazioni” (4) o che tale aspetto “dipende da quanto siano abituati gli alunni” (1). I genitori indicano che l'OE permette un clima favorevole all'apprendimento grazie: a “un ambiente meno limitante e formale” (32); al “contatto con l'ambiente naturale” (19); ad “un maggiore senso di libertà degli allievi” (14); alla possibilità che gli “alunni che siano incuriositi e stimolati” (13); “attività percepite come ludiche e con meno ansia legata alla performance” (12); “maggiore possibilità di movimento e di scaricare le proprie energie” (11); “spezzare la routine scolastica” (6); “alunni si sentono maggiormente a proprio agio e sono ricettivi” (5); “tempi meno scanditi e maggiormente dilatati” (4); “svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali” (3); “insegnante è maggiormente rilassata” (1); “svolgimento di attività in gruppo e minore competizione” (1); “minore confusione e maggiore tolleranza al rumore e alle distrazioni” (1). Secondo alcuni genitori, infine, “ci possono essere più rumori e distrazioni” all'esterno (4) o tale aspetto avviene “in ugual modo sia in aula che negli spazi esterni” (1). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene l'OE favorisca tale aspetto grazie a: “il contatto con l'ambiente naturale” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) e “ambiente meno limitante e formale” (6 su 22 genitori con background migratorio totali).

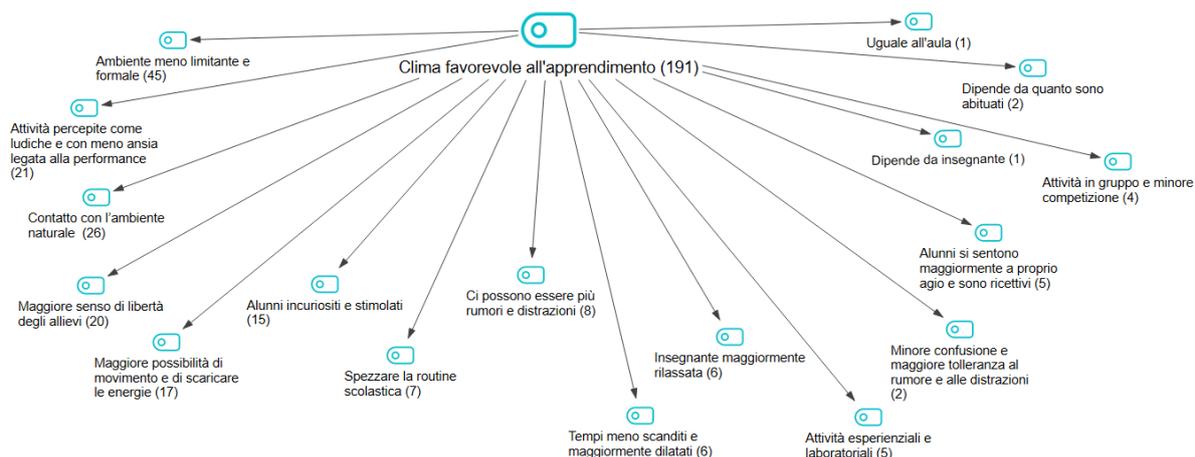


Figura 73. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al clima di apprendimento nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
11.1. Ambiente meno limitante e formale	45
11.2. Contatto con l'ambiente naturale	26
11.3. Attività percepite come ludiche e con meno ansia legata alla performance	21
11.4. Maggiore senso di libertà degli allievi	20
11.5. Maggiore possibilità di movimento e di scaricare le energie	17
11.6. Alunni incuriositi e stimolati	15
11.7. Ci possono essere più rumori e distrazioni	8
11.8. Spezzare la routine scolastica	7
11.9. Insegnante maggiormente rilassata	6
11.10. Tempi meno scanditi e maggiormente dilatati	6
11.11. Alunni si sentono maggiormente a proprio agio e sono ricettivi	5
11.12. Attività esperienziali e laboratoriali	5
11.13. Attività in gruppo e minore competizione	4
11.14. Minore confusione e maggiore tolleranza al rumore e alle distrazioni	2
11.15. Dipende da quanto sono abituati gli alunni	2
11.16. Dipende da insegnante	1
11.17. Uguale all'aula	1
Totale	191

Tabella 114. Microcategorie e relative frequenze in merito al clima di apprendimento nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
11.1. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie ad un	Insegnante: Sicuramente perché non ci sono limiti fisici, lo spazio è meno limitante, perché siamo all'aperto, respiro, vedo la luce (13)

<p>ambiente meno limitante e formale</p>	<p>Genitore: <i>Soprattutto i bambini che hanno, secondo me, molta necessità di un ambiente più ampio, con gli orizzonti più ampi, dove i confini non sono fisici ma possono essere ridefiniti anche in funzione di quello che si sta facendo, li aiuti a essere meno artificiali, meno costruiti, meno a misura di adulto (G11)</i></p>
<p>11.2. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie al contatto con l'ambiente naturale</p>	<p>Insegnante: <i>Lavorare in natura è più rilassante [...] poi il contatto con l'ambiente naturale rende molto più rilassati, meno pressati (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, un clima più favorevole all'apprendimento, perché ci sono gli elementi naturali, come il cielo e il verde, è quasi istintivo per l'uomo e grazie a questo si riesce ad imparare e a recepire di più (G6)</i></p>
<p>11.3. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie al fatto che l'attività didattica viene percepita dagli alunni e dalle alunne come ludica e vi è meno ansia legata alla performance</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, assolutamente, loro lo percepiscono come un'attività più ludica, quindi sono assolutamente più tranquilli, più rilassati, anche rispetto all'errore, lo vivono in maniera molto più tranquilla [...] se succede l'errore sul quaderno: adesso ho sbagliato, mannaggia, maestra, ho sbagliato! cosa facciamo? e invece in una situazione del genere sono molto più rilassati tutti i bambini [...] la componente ansiosa che, a volte si riscontra anche in bambini piccoli purtroppo, insomma via via sempre più spesso, questa componente ansiosa quasi scompare nelle attività all'aperto, sono molto più tranquilli, molto più sereni e quindi molto più performanti (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso di sì [...] perché comunque vedendo una cosa sotto forma di gioco, sempre tra virgolette, magari l'apprendimento può essere maggiore (G15)</i></p>
<p>11.4. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie al maggiore senso di libertà degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>I bambini si sentono più liberi, sono rilassati perché non percepiscono quella attività didattica come un'attività in cui poi dovranno avere un giudizio, quindi sono molto più sereni, tranquilli, sono più liberi di interagire fra di loro, sono più liberi di giocare, sono più liberi di esprimersi e possono esprimere le loro emozioni in modo libero e tranquillo (I20)</i></p> <p>Genitore: <i>È un fattore psicologico, perché stando fuori da uno schema che è l'aula dove ci sono le regole, dove c'è l'insegnante, non ti puoi alzare, degli stare zitto, invece, secondo me, proprio nell'ambiente esterno loro da un punto di vista psicologico, si sentono in un ambiente più aperto e si sentono più liberi di esprimersi, quindi questa cosa li rende molto più tranquilli e molto più sereni, in grado di divertirsi e di imparare (G43)</i></p>
<p>11.5. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie alla maggiore possibilità di movimento e di scaricare le energie da parte degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Sono più rilassati loro sì, perché non è l'ambiente classe che comunque è rigido, ci sono degli orari, c'è il banco, non ti puoi muovere più di tanto, invece fuori loro se magari c'è il sassolino che gli dà fastidio sotto le gambette, tranquillamente si possono alzare e cambiare di posto, questo in classe non succede, diventa troppo caotico in classe (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, più sereno e più rilassato sicuramente, perché i bambini, forse all'aperto scaricano anche un pochino di più, hanno bisogno di muoversi sono bambini [...] otto ore a scuola, seduti, è pesante, quindi magari strutturare qualcosa anche in movimento, il cervello si ossigena, secondo me, si apre di più (G32)</i></p>
<p>11.6. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento in quanto gli alunni e le alunne sono</p>	<p>Insegnante: <i>Il contesto è sicuramente diverso [...] di sicuro è molto più stimolante, anche più rilassante, che stare al banco (I23)</i></p>

<p>maggiormente incuriositi e stimolati</p>	<p>Genitore: <i>Perché magari l'ambiente nuovo può stimolare diversamente i bambini, il bambino che magari a scuola si distrae o si annoia, fuori può trovare uno stimolo in più per poter magari imparare quella cosa che la maestra spiega quel giorno (G23)</i></p>
<p>11.7. I partecipanti affermano che nell'OE si possono verificare maggiori rumori e distrazioni per gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Magari la lettura fatta all'aperto per alcuni potrebbe essere motivo di distrazione, nel senso che chiusi nell'aula abbiamo meno stimoli, fuori, seduti sotto il gazebo dal nostro giardino, il cinguettare degli uccellini, il passaggio di una macchina per alcuni potrebbe essere anche un po' più di distrazione, ma questo non significa che non si possa leggere, che tutti quanti non possano leggere fuori, ecco. Magari in alcuni casi [...] se sono fuori, sono maggiormente stimolati e magari potrebbero essere distratti (I10)</i></p> <p>Genitore: <i>Comunque all'esterno i bimbi magari sono un po' più distratti, ci può essere più rumore, possono anche alzare un po' la voce perché sono all'esterno (G81)</i></p>
<p>11.8. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie alla possibilità di spezzare la routine scolastica, svolgendo nuove attività e utilizzando diversi setting</p>	<p>Insegnante: <i>Loro son tranquilli e son felici perché sanno già dove dobbiamo andare, non sanno quello che dobbiamo fare, però la sorpresa, l'attimo del pensare: ma cosa ci fa fare fuori?, facciamo questo, facciamo quello, poi li senti tra di loro, vediamo qua, è proprio il fascino del pensare a quello che verrà dopo e che sia comunque qualcosa di nuovo, qualcosa di stimolante e qualcosa al di fuori delle quattro mura (I21)</i></p> <p>Genitore: <i>Assolutamente sì, perché il fatto di cambiare setting può essere usato anche come leva in determinati momenti e in determinate situazioni [...] per cui il poter fare delle attività in un setting e dell'attività in un altro setting può essere usato per stimolare, quindi alternare la situazione, setting aula e setting cortile (G79)</i></p>
<p>11.9. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento in quanto la docente è maggiormente rilassata e con minor ansia per i tempi e il programma</p>	<p>Insegnante: <i>Noi insegnanti siamo forse più rilassate, nel senso che non c'è l'ansia della conclusione subito dell'attività che forse in aula un po' ce l'hai [...] non c'è la pressione, non c'è il finisci, finisci, finisci, che a volte mi rendo conto di essere così quando sono in classe, allora abbiamo finito?, a che punto stiamo?, metto il timer. Devi dare un tempo anche alle attività fuori, c'è un tempo della ricerca, mezz'ora, un tempo per la costruzione, però la vivono con maggiore serenità, non c'è quell'ansia, non c'è l'ansia di definire, di restare indietro e sono tempi sicuramente più distesi, più rilassati e i bimbi sono più sereni e credo anche noi insegnanti (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso per gli spazi ampi, la possibilità di sperimentare, curiosare, toccare, vivere, quindi anche questo clima meno teso penso che, parlo sia per le maestre che per i bambini, quando sei all'aperto anche tirare una boccata d'aria fresca e riempirti i polmoni ti ossigena il cervello e tutto sembrava un pochettino più liscio, tutto scorre un pochettino più facilmente e per i bambini vedere sia le maestre [...] un pochettino più rilassate, un pochettino più sciolte (G66)</i></p>
<p>11.10. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie ai tempi meno scanditi e maggiormente dilatati</p>	<p>Insegnante: <i>Sono attività che richiedono comunque che devi andare fuori, devi spiegare l'attività, bisogna dividersi, quindi ogni volta è un processo di due, tre ore, a volte se ne vanno via. Sicuramente sono tempi più dilatati, però nel contempo più sereni (I13)</i></p>

	<p>Genitore: Sì, dovuto forse ai tempi non necessariamente rigidi come in aula, proprio [...] con l'esperienza diretta (G40)</p>
<p>11.11. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento in quanto gli alunni e le alunne si sentono maggiormente a proprio agio e sono ricettivi</p>	<p>Genitore: Penso che l'essere meno inquadrati in un ambiente delineato come la classe possa portare tutti a essere più rilassati, credo che l'essere rilassati presupponga un essere più recettivi, perché quando io sono in un ambiente in cui mi sento a mio agio, io sono più recettivo, al contrario se io sono in un posto che vedo stile "mi metto sulla difensiva" (G27)</p>
<p>11.12. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie all'impiego di attività esperienziali e multisensoriali</p>	<p>Insegnante: C'è sempre un aspetto anche pratico che a loro piace tantissimo, la realizzazione di qualcosa, quindi credo di sì, io penso che sia un arricchimento in ogni situazione, in ogni campo, non può che essere un arricchimento (I3)</p> <p>Genitore: Sì, confermo, perché è un clima più rilassato, meno stressante [...] perché anche loro sono più aperti ad apprendere le nozioni che vengono esposte fuori dall'aula con esempi pratici che puoi vedere, vivere, sentire, toccare (G66)</p> <p>Facilitatore: Sicuramente da dire che dal punto di vista fisiologico la naturalezza dello stare fuori e del coinvolgimento globale tende a stancare maggiormente e anche a rilassare, ma questo è scientificamente provato, anche il framework visivo, la multi-stimolazione sensoriale, insomma sono cose che tendono a rilassare, però c'è tutta una parte emotiva e relazionale che può portare a un esito opposto, quindi bisogna osservare la classe in azione e non c'è un percorso uguale agli altri (F1)</p>
<p>11.13. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie allo svolgimento di attività in gruppo con minor competizione e minori conflitti tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: Attività di tutti i tipi, di qualsiasi tipo, permettono la collaborazione tra pari sicuramente, sono più sereni tra di loro, quindi [...] lavoro di gruppo in classe, lavoro di gruppo all'aperto cambia. In classe arrivano quasi sicuramente a una discussione, ad un litigio, all'aperto io ho notato che queste cose, non è che non avvengono, avvengono molto meno, molto meno, secondo me perché cade sempre l'impostazione scuola, l'impostazione aula, quindi abbassano le difese [...] l'ansia da prestazione forse anche si abbassa e di conseguenza la collaborazione è più fattiva (I4)</p> <p>Genitore: Il fatto della condivisione, il fatto di fare le attività insieme, il fatto di non avere tutti questi vincoli come quando stanno in classe, quindi di alzarsi in un determinato orario, di non parlare, magari forse facendo delle attività al di fuori avrebbero anche più modo loro stessi di stare insieme, di parlare, di avere contatto e potrebbero magari viverla un pochino più serenamente (G44)</p>
<p>11.14. I partecipanti affermano che l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento grazie ad un ambiente con minor confusione e maggiore tolleranza al rumore e alle distrazioni</p>	<p>Insegnante: C'è la tolleranza maggiore al rumore, alla distrazione, all'intervento o al tempo lento, quindi uno va più veloce, uno va più lento, quindi tutte queste variabili che in classe sono un po' condotte e dominanti, qui è permesso, anzi è richiesto di più poter avere queste dinamiche di tempi diversi, di concentrazione, di spazio, di movimento diverso (I17)</p> <p>Genitore: Sì, perché all'interno delle aule scolastiche, essendo talmente tanto piccole, c'è confusione quando urlano, purtroppo il limite delle nostre aule è anche quello, cioè proprio uno spazio fisico molto piccolo, quindi per forza di cose se c'è quello che fa arrabbiare, che fa confusione, viene amplificato ancora di più, all'aperto hai più spazio per contenerlo o comunque che dia meno fastidio agli altri (G7)</p>

<p>11.15. I partecipanti affermano che se l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento dipende da quanto sono abituati a tale approccio gli alunni e le alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, sì, sono molto più sereni e più rilassati, all'inizio hanno avuto difficoltà perché accostavano l'uscire fuori al gioco, esclusivamente alla pausa, adesso non è più così (I11)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Questa cosa qua non accade necessariamente, quindi non è l'ambiente che da solo garantisce un clima più disteso e più sereno, specialmente se i bambini non sono abituati [...] se c'è l'abitudine dello stare fuori, è appunto inversamente proporzionale alla tranquillità, quindi meno abitudine c'è e più agitazione c'è (F1)</i></p>
<p>11.16. I partecipanti affermano che se l'OE promuove un clima favorevole all'apprendimento dipende dall'insegnante</p>	<p>Facilitatore: <i>Questa cosa qua non accade necessariamente, quindi non è l'ambiente che da solo garantisce un clima più disteso e più sereno, specialmente se [...] l'insegnante non ha gli strumenti relazionali e le metodologie per contenerli emotivamente, quindi questo cosa significa? significa tollerare che le prime volte che si esce loro associano l'uscita a un comportamento sfrenato, quindi bisogna ricalibrare le modalità, i tempi o semplicemente l'abitudine allo stare fuori, quindi tollerare qualche insuccesso iniziale per poi arrivare a normalizzare e di conseguenza distendere e regolarizzare l'esposizione all'ambiente esterno (F1)</i></p>
<p>11.17. I partecipanti affermano che un clima favorevole all'apprendimento si verifica allo stesso modo sia in spazi esterni sia in aula</p>	<p>Genitore: <i>Sì, sono rilassati e calmi all'aperto, ma come anche in classe [...] so che l'insegnante si prende cura di tutti i bambini e fa il suo lavoro sia quando sta fuori che quando sta dentro (G30)</i></p>

Tabella 115. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al clima di apprendimento nell'OE

L'Educazione all'aperto e la conoscenza della cultura e delle somiglianze e differenze culturali degli alunni e delle alunne

La macrocategoria "Conoscenza della cultura e delle somiglianze e differenze culturali" raccoglie le opinioni dei partecipanti (docenti, facilitatore, genitori e alunni) sulle modalità con cui l'OE favorisce la conoscenza delle culture d'origine degli studenti, nonché delle somiglianze e differenze culturali. Include un totale di 732 segmenti codificati, suddivisi in 18 microcategorie, illustrate in un grafico e descritte nelle tabelle sottostanti.

Sulla base di quanto affermato dai partecipanti, le microcategorie emerse sono: maggiori spunti e stimoli dell'ambiente per la condivisione di esperienze culturali; opportunità di incontrare alunni e persone nuove; giochi dedicati alla conoscenza delle diverse culture; consapevolezza dell'importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l'ambiente reale per la conoscenza della cultura; maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all'ambiente meno strutturato; attività laboratoriali ed esperienziali per la conoscenza della cultura; solo se la docente o se il progetto si pone tale obiettivo; alunni che si sentono maggiormente liberi e a proprio agio; si verifica ovunque; alunni sono maggiormente rilassati e tranquilli; l'OE non favorisce la conoscenza della cultura di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali (conoscenza culturale); la metodologia del *circle time*; l'ambiente naturale che rievoca la cultura di origine; tendenza ad omologarsi; maggiore immedesimazione nelle storie raccontate; minor giudizio nell'ambiente non strutturato; l'imitazione. Alcuni intervistati, infine, affermano di non saper rispondere in merito a questo aspetto.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo il facilitatore, l'OE favorisca la conoscenza della cultura di

origine di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali grazie a: “maggiori spunti e stimoli dell’ambiente per condivisione di esperienze culturali”, “la consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura”, “l’immedesimazione nelle storie maggiore”, ma dichiara che tale aspetto “si verifica ovunque” e che viene favorito “solo se la docente o se il progetto si pone tale obiettivo”. Secondo i docenti, invece, la conoscenza della cultura di origine di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali nell’OE avviene grazie a: “maggiori spunti e stimoli dell’ambiente per la condivisione di esperienze culturali” (17); “lo svolgimento di attività laboratoriali ed esperienziali per la conoscenza della cultura” (15); “la consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura” (11); “la realizzazione di giochi per la conoscenza della cultura” (10); “gli alunni si sentono maggiormente liberi e a proprio agio” (7); “maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato” (5); “la metodologia del *circle time*” (2); “l’ambiente naturale rievoca la cultura di origine” (2); “l’immedesimazione nelle storie maggiore” (2); la possibilità di “incontrare alunni e persone nuove” (1); “gli alunni sono maggiormente rilassati e tranquilli” (1). Alcuni docenti, inoltre, affermano che anche negli spazi esterni permane la “tendenza ad omologarsi” da parte degli allievi (1) e che la conoscenza della cultura di origine di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali “si può verificare ovunque” (5) oppure “solo se la docente o se il progetto si pone tale obiettivo” (8). Secondo i genitori, tale aspetto nell’OE viene favorito da: “maggiori spunti e stimoli dell’ambiente per condivisione di esperienze culturali” (51); “la consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura” (29); lo svolgimento di “attività laboratoriali ed esperienziali per la conoscenza della cultura” (29); “gli alunni si sentono maggiormente liberi e a proprio agio” (22); “maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato” (18); “incontrare alunni e persone nuove” (12); realizzazione di “giochi per la conoscenza della cultura” (10); “gli alunni sono maggiormente rilassati e tranquilli” (6); “l’ambiente naturale rievoca la cultura di origine” (2); “minor propensione al giudizio nell’ambiente non strutturato” (1); “la metodologia del *circle time*” (1). Una parte dei genitori afferma che l’OE favorisce la conoscenza della cultura di origine di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali “solo se la docente o se il progetto si pone tale obiettivo” (30) o che questo aspetto “si verifica ovunque” (21), mentre altri genitori dichiarano che permane nell’OE la “tendenza ad omologarsi” da parte degli allievi (2); di “non saper rispondere” in merito a questo (3) o che tale approccio “non favorisce la conoscenza della cultura di origine di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali” (3). In particolare, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene che l’OE favorisca tale aspetto grazie a: “maggiori spunti e stimoli dell’ambiente per la condivisione di esperienze culturali (13 su 22 genitori con background migratorio totali); “la consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) e la “maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato” (8 su 22 genitori con background migratorio totali). Infine, secondo gli alunni, tale aspetto nell’OE è possibile grazie a: la possibilità di “incontrare alunni e persone nuove” (95) e la realizzazione di “giochi per la conoscenza della cultura” (81); “maggiori spunti e stimoli dell’ambiente per condivisione di esperienze culturali” (61); la “consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura” (58); “maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato” (51); lo svolgimento

di “attività laboratoriali ed esperienziali per la conoscenza della cultura” (29); “gli alunni sono maggiormente rilassati e tranquilli” (2); “la metodologia del *circle time*” (2); “l’imitazione” (1). Secondo alcuni studenti, infine, tale aspetto si verifica “solo se la docente o se il progetto si pone tale obiettivo” (12) o “può avvenire ovunque” (1), mentre altri ancora dichiarano di “non saper rispondere a tal riguardo” (4) o che “la conoscenza della cultura di tutti gli allievi e delle somiglianze e differenze culturali non venga favorita dall’OE” (3). In particolare, la maggior parte degli alunni con background migratorio ritiene l’OE favorisca tale aspetto grazie a: la realizzazione di “giochi per la conoscenza della cultura” (27 su 78 alunni con background migratorio totali); possibilità di “incontrare alunni e persone nuove” (23 su 78 studenti con background migratorio totali); “maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato” (21 su 78 alunni con background migratorio totali).

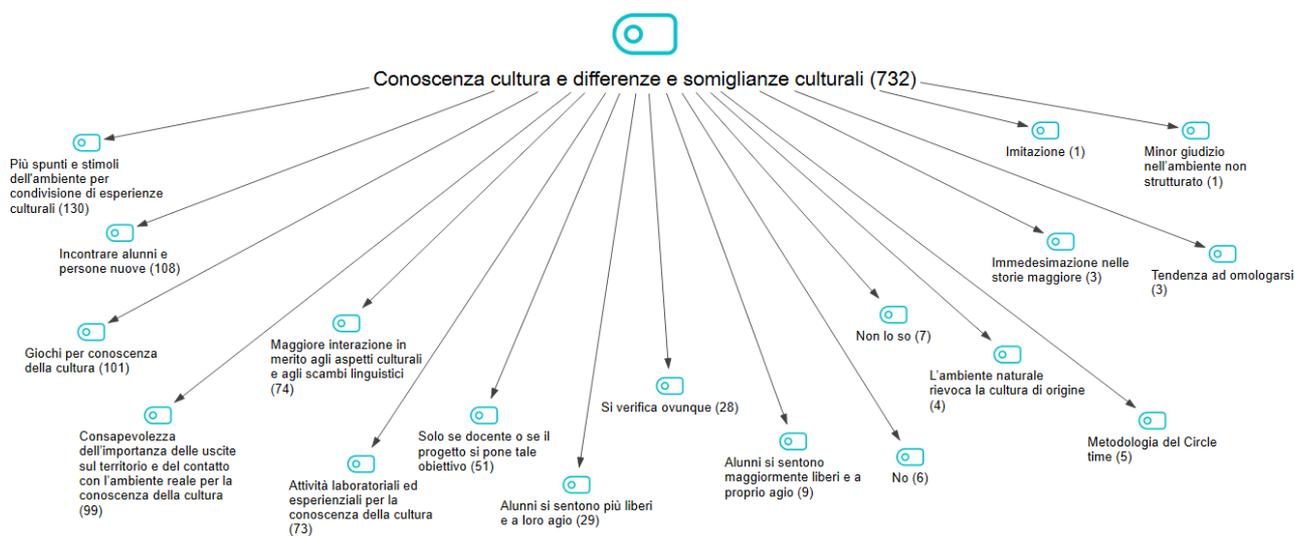


Figura 74. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al ruolo dell’OE nella conoscenza della cultura e delle differenze e somiglianze culturali degli alunni e delle alunne

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
12.1. Più spunti e stimoli dell’ambiente per la condivisione di esperienze culturali	130
12.2. Incontrare alunni e persone nuove	108
12.3. Giochi per la conoscenza della cultura	101
12.4. Consapevolezza dell’importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l’ambiente reale per la conoscenza della cultura	99
12.5. Maggiore interazione in merito agli aspetti culturali e agli scambi linguistici grazie alle attività in gruppo e all’ambiente meno strutturato	74
12.6. Attività laboratoriali ed esperienziali per la conoscenza della cultura	73
12.7. Solo se docente o se il progetto si pone tale obiettivo	51
12.8. Alunni si sentono maggiormente liberi e a proprio agio	29
12.9. Si verifica ovunque	28
12.10. Alunni sono maggiormente rilassati e tranquilli	9
12.11. Non lo so	7
12.12. No	6
12.13. Metodologia del <i>circle time</i>	5
12.14. L’ambiente naturale rievoca la cultura di origine	4

12.15. Tendenza ad omologarsi	3
12.16. Immedesimazione nelle storie maggiore	3
12.17. Minor giudizio nell'ambiente non strutturato	1
12.18. Imitazione	1
Totale	732

Tabella 116. Microcategorie e relative frequenze in merito al ruolo dell'OE nella conoscenza della cultura e delle differenze e somiglianze culturali degli alunni e delle alunne

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>12.1.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie ai maggiori spunti e stimoli dell'ambiente, che consentono la condivisione delle esperienze culturali degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me [...] quando si è fuori, all'esterno, parlano degli alberi che loro conoscevano, quindi da lì emergono anche ricette, perché la natura stessa gli fa da stimolo anche nel ricordo della natura del loro paese d'origine, quindi c'è il confronto e la condivisione con gli altri compagni e compagne (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, sì, perché comunque si raccontano tra di loro, quindi anche se fanno qualche esperienza fuori ognuno di loro poi riporta qualcosa di diverso, quindi sì, condividono molto spesso. Ti faccio un esempio che è più semplice, sono andati a vedere una specie di museo, comunque non era un museo vero e proprio, che raccontava la città e alla fine, quando sono tornati in classe, le maestre ci hanno raccontato che si sono ritrovati poi ognuno di loro a raccontare delle esperienze fatte nelle loro città d'origine [...] alla fine è un valore aggiunto, sì, parlano di varie esperienze (G74)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché possiamo guardare anche le differenze, tipo cosa si mangia, di più fuori perché possiamo anche vederle (B90)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Lavorare all'esposizione a queste cose che diamo per scontate, è un modo per lavorare anche su questi temi, quindi sì, dà degli spunti aggiuntivi (F1)</i></p>
<p>12.2.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie alla possibilità di incontrare alunni e persone nuove, come esperti</p>	<p>Genitore: <i>Sì, magari se in una classe non ci sono bambini di culture diverse ma in un'altra sì e loro sono in giardino e si incontrano, possono imparare anche a socializzare con altri bambini di altre scuole, di altre classi, e capire magari se loro non lo vivono nella loro classe come quotidianità, magari fuori lo vedono [...] nuove persone, diverse magari in tanti modi (G59)</i></p> <p>Allievo: <i>Tutte le cose, puoi imparare nuove lingue, parlando con nuovi bambini (B2)</i></p>
<p>12.3.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie alla possibilità di fare diversi giochi legati alla cultura</p>	<p>Insegnante: <i>Un bambino può fare dei giochi che l'altro bambino non conosce e quindi si valorizza uno scambio di giochi [...] e si valorizzano le culture di origine, sì (I6)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sì, perché magari si mettono a giocare, tra un gioco nasce qualcosa, poi magari viene: nel mio paese si fa questo gioco, magari qua si fa un gioco che da me non si fa e lì si trovano a</i></p>

	<p><i>parlare, adesso ti insegno io come si fa, perché a mia figlia è capitato l'altra volta, non so che cos'era a cui mia figlia non sapeva giocare e una sua compagna di classe [...] glielo ha fatto imparare, quindi questo è il vantaggio in più se loro sono fuori, che magari vanno a giocare e ci sono dei giochi che lei non lo sa e glieli insegnano (G86)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me facendo dei giochi e durante i giochi possiamo scoprire le culture o le differenze tra la loro cultura e la nostra [...] perché in classe abbiamo poco spazio invece fuori ce ne abbiamo di più (B202)</i></p>
<p>12.4.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la consapevolezza che le uscite sul territorio e il contatto con l'ambiente reale favoriscono la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali degli allievi e delle allieve</p>	<p>Insegnante: <i>Siamo andati a vedere tutte le attività etniche [...] il negozio siriano, dove erano esposti i prodotti siriani, poi il padrone del negozio ha raccontato la storia della Siria, per esempio, il fatto che loro sono scappati dal loro ambiente per la guerra, abbiamo visto tutti i prodotti che loro fanno, cioè il bambino ha lo stimolo proprio, tocca praticamente, lo stimolo è tangibile e apprende e ricorda più facilmente, quindi sono gli stimoli che ti offre l'esterno, che ti aiutano ad apprendere di più (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Ricordo un'esperienza che hanno fatto [...] sono andati in un supermercato islamico, lì per lì, quando abbiamo visto queste foto, ma che ci sono andati a fare? e invece sono entrati lì, toccavano le foglie di menta fresca, perché loro fanno il tè marocchino buonissimo, hanno guardato come è impacchettata la loro carne [...] sicuramente vedere quello che è diverso da te, è una ricchezza [...] quindi la possibilità di vedere e qualcuno del luogo che gliel'ha spiegato [...] poi i bambini sono tanto curiosi, quindi serve ad accendere la loro curiosità (G32)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me sì [...] me lo fa capire nuovi posti e le cose che fanno loro, perché andiamo sempre in posti diversi (B121)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Se io sono esposto ad una realtà, per cui aumento l'esposizione alla realtà, aumento anche gli eventuali conflitti tra la realtà e i contesti culturali differenti e di conseguenza l'approccio legato alla conoscenza, agli strumenti che mi servono per comprendere quello che mi sta attorno, le domande che mi scaturiscono eccetera sono amplificati e di conseguenza è anche più veloce l'eventuale comprensione di una realtà e di una cultura differente (F1)</i></p>
<p>12.5.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie alla maggiore interazione in merito alla cultura e a scambi linguistici tra pari, offerta dallo svolgimento di attività in gruppo e da un ambiente meno strutturato</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me potrebbe essere legato al fatto che fuori, anche durante le attività che loro devono fare, si sentono più liberi, quindi possono parlare fra loro, quindi c'è questo scambio, magari tra piccolo gruppo [...] quindi fuori nel piccolo gruppo, tra loro parlano e si scambiano le informazioni tra culture diverse, perché possono parlare di più, anche se lavorano, possono parlare di più, c'è quindi più possibilità di scambio (I12)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché è l'attività stessa che lo permette, se facciamo [...] un gruppo e ci conosciamo [...] però c'è l'attività all'aperto che ce lo permette, siamo più stimolati (G19)</i></p>

	<p>Allievo: <i>Se siamo a coppie, possiamo descrivere tutto, se non stiamo a coppie non possiamo descrivere niente e poi loro ci possono portare le cose della loro cultura e possiamo parlarne insieme (B123)</i></p>
<p>12.6.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie allo svolgimento di attività laboratoriali e esperienziali</p>	<p>Insegnante: <i>Per esempio, facciamo l'orto io porto l'esperienza della mia cultura qua e un altro bambino di un'altra cultura, mi può dire: guarda da noi si coltiva anche questo, il nostro cibo tipico è basato su questo tipo, quindi sì [...] occasioni di confronto sì [...] sempre con attività pratiche (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Forse solo mostrando o facendo provare una danza tipica del paese d'origine del bambino, che ovviamente in una classe è più difficile fare che in un cortile, quindi sì, questa è la danza tipica del mio paese, questa del mio, la facciamo e capiamo quali sono le differenze, questo potrebbe, fare attività motorie specifiche in questo modo, perché è una caratteristica classica di tutti i paesi comunque avere delle danze tipiche, e quindi perché no?, la proviamo e ovviamente viene meglio all'aperto, questo potrebbe essere un modo [...] oggi proviamo, lo sperimentiamo in questo modo (G64)</i></p> <p>Allievo: <i>Quando era finito l'anno in seconda [...] quel giorno avevamo fatto la festa in un giardino e abbiamo portato il cibo di tutti i paesi da mangiare (B235)</i></p>
<p>12.7.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali se la docente o il progetto si pongono tali obiettivi</p>	<p>Insegnante: <i>Se li si porta a fare una visita del paese, della città o anche una gita in una città italiana vedono, è un modo di vedere il paese in cui vivono, cioè dove abitano, però sono anche sollecitati da parte delle insegnanti a osservare le vetrine, piuttosto che come si veste la gente piuttosto che vedere i cibi tipici di quella determinata zona, eccetera, quindi [...] dipende anche molto dalle insegnanti, questa permeazione avviene se noi insegnanti chiediamo a loro quali sono i tuoi prodotti, facceli assaggiare, portali, facci vedere, raccontaci, allora ci deve essere anche una sensibilità, un'attenzione da parte degli insegnanti (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, penso di sì nella misura in cui potrebbero essere dedicati dei momenti ad hoc in cui venga affrontato un tema tipico della cultura di origine di un bambino [...] chiaramente nel percorso didattico che poi le insegnanti hanno sviluppato, anche qui penso che sia molto decisivo il ruolo delle insegnanti (G50)</i></p> <p>Allievo: <i>Anche altre lingue, forse ci potrebbero aiutare le maestre a capire il senso di quelle cose, vedendole (B207)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ho sempre visto i lavori tradizionali che vengono fatti su l'interculturalità, sulla narrazione delle storie, cioè penso sempre che sia [...] più che altro un approccio proposto dell'insegnante [...] quindi sì, dà degli spunti aggiuntivi, ma anche qua non è andare e basta, è andare fuori con dei filtri, con un modo di trovare un mondo attorno a sé è di conseguenza una preparazione da parte dell'insegnante, che è preparato a vedere queste possibilità (F1)</i></p>
<p>12.8.I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali in quanto gli</p>	<p>Insegnante: <i>Secondo me sì, perché appunto, essendo il bambino più libero di esprimersi, può magari raccontare qualcosa del paese di origine [...] secondo me nell'educazione aperto i bambini si sentono più liberi di poter parlare e di esprimere se stessi, senza paura del</i></p>

<p>alunni e le alunne si sentono maggiormente liberi e a proprio agio</p>	<p><i>giudizio degli altri o senza paura del giudizio degli insegnanti. Quindi secondo me, anche, per esempio, il circle time favorisce molto la comunicazione e quindi tutti si sentono più liberi di poter esprimere le loro idee, di poter esprimere ciò che loro sanno (I20)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché mia figlia si trova con nuovi bambini di diverse culture, diverse origini e tradizioni e [...] possono parlare di più tra loro e si sentono più liberi di parlare di queste cose (G6)</i></p>
<p>12.9.I partecipanti affermano che la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali può avvenire ovunque, allo stesso modo in ambienti esterni e in aula</p>	<p>Insegnante: <i>Rispetto alla classe, non lo so quanto, devo dire la verità, l'educazione all'aperto possa favorire in modo particolare queste riflessioni e penso che potrebbero essere riflessioni fatte a prescindere queste qui (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Si comincia a comunicare tra bambini, a raccontare le cose, quella è una cosa che viene spontanea di raccontare le cose della cultura, non importa che sia fuori o dentro (G73)</i></p> <p>Allievo: <i>Per me è facile perché basta chiedere ai nostri compagni com'è la loro lingua e come si dicono alcune parole e loro ce le dicono [...] è uguale dentro e fuori (B23)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Ho sempre visto i lavori tradizionali che vengono fatti su l'interculturalità, sulla narrazione delle storie, cioè penso sempre che sia un po' un lavoro sistemico, che sia dentro o fuori dalla classe non fa differenza (F1)</i></p>
<p>12.10. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali in quanto gli alunni e le alunne si sentono maggiormente rilassati e tranquilli</p>	<p>Insegnante: <i>Probabilmente sì, appunto, perché il clima è più disteso, perché le attività sono concrete (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Stare all'aperto è sempre un vantaggio in più, una cosa favorevole, sempre un qualcosa in più, perché i bambini, secondo me, sono più sereni fuori (G47)</i></p> <p>Allievo: <i>Sì, perché se noi siamo fuori troviamo qualcuno di culture diverse che ci può insegnare e ci capiamo bene tutti se siamo tutti fuori, se abbiamo qualche compagno di altre culture se siamo fuori ci sentiamo meglio, ce lo può spiegare meglio [...] lui si sente meglio e ce lo spiegherebbe meglio, fuori secondo me si potrebbe anche sentire più tranquillo che stare sempre in classe a raccontare (B87)</i></p>
<p>12.11. I partecipanti affermano di non sapere se l'OE favorisca o meno la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali</p>	<p>Genitore: <i>Non so concretamente cosa si potrebbe fare per far capire questa cosa ai bambini all'esterno, non lo so, non mi viene in mente come si potrebbe fare [...] non glielo so dire per questo più che altro (G68)</i></p> <p>Allievo: <i>Non so il perché (B34)</i></p>
<p>12.12. I partecipanti affermano che l'OE non favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali degli allievi e delle allieve</p>	<p>Genitore: <i>In aula lo puoi fare e ti puoi aiutare anche con dei mezzi tecnologici, magari dal computer gli fai vedere la bandiera e dici: guarda è la bandiera di questo stato, in natura è un po' più difficile, quindi penso sia più in aula che all'esterno (G1)</i></p> <p>Allievo: <i>Secondo me no, perché se siamo all'aperto non possiamo vederli, perché se siamo al chiuso tipo in aula alla LIM le maestre ce lo possono far vedere, non dal vivo però ce lo possono far vedere (B141)</i></p>

<p>12.13. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie all'impiego della metodologia del <i>circle time</i></p>	<p>Insegnante: <i>Ad esempio, nel circle time, mettendosi in cerchio utilizzando l'agorà e facendo, a seconda dell'attività mi viene da dire, o i racconti, una parola e dando alcuni elementi e loro devono a turno aggiungere il loro pezzettino di storia, ad esempio, e viene più fuori il diverso background che ha un bambino o semplicemente in base ai racconti dei genitori [...] è portato a tirarli fuori inconsciamente, comunque lui li tira fuori [...] più occasioni di confronto offerte dalle varie modalità, non per forza quella del gioco, ma anche questa, ad esempio del circle time (I9)</i></p> <p>Genitore: <i>Perché [...] si trovano in cerchio magari si mettono per terra seduti o fanno il cerchio, come facevano i boyscout, per discutere, per parlare, è quella la cosa che ti rende poi contento di quello che stai facendo, perché loro stanno là, parlano (G51)</i></p> <p>Allievo: <i>Magari possiamo metterci in cerchio e chi non parla italiano [...] ci dice qualche parola nella sua lingua (B94)</i></p>
<p>12.14. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali in quanto l'ambiente naturale rievoca le diverse culture di origine degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>La natura stessa gli fa da stimolo anche nel ricordo della natura del loro paese d'origine, quindi c'è il confronto e la condivisione con gli altri compagni e compagne (I19)</i></p> <p>Genitore: <i>Secondo me sì, sarebbe una cosa molto bella, perché se io sto fuori e andiamo a vedere l'orto [...] ad esempio, mi viene da pensare che [...] ero abituata a questi villaggi così grandi dove c'erano queste distese di orto, mi fanno un po' ritornare al mio stato di origine, quindi mi fanno ritornare alle mie origini, che la natura mi ha portato a cambiare ma non a dimenticare, quindi magari mi ricorda questa cosa (G34)</i></p>
<p>12.15. I partecipanti affermano che esiste una tendenza ad omologarsi da parte degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Nella prima fase tendono sempre a omologarsi, lo vedi dai vestiti che cambiano nel giro di una settimana, tendono ad avere i vestiti degli altri, un pochino più ad omologarsi (I18)</i></p> <p>Genitore: <i>Il discorso è sempre quello, i bambini di adesso comunque [...] sono tutti tra virgolette abbastanza omologati, quindi hanno tutti esperienze all'esterno uguali tra di loro (G55)</i></p>
<p>12.16. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie alla possibilità di una maggiore immedesimazione nei racconti e storie</p>	<p>Insegnante: <i>Poi se ci sono bambini che possono portare qualche testimonianza, proprio un racconto reale, sicuramente l'aperto ci può aiutare a ricostruire soprattutto degli ambienti, delle situazioni, che magari i bambini hanno vissuto (I23)</i></p> <p>Facilitatore: <i>L'educazione all'aperto permette un'immedesimazione nelle storie maggiore, ma perché li attiva molto di più e permette delle strategie attive, quindi si può lavorare magari di più con i costumi, si può lavorare con mappe in territori più grandi, quindi ci fanno toccare con mano le distanze, ci si può spostare in luoghi che possono essere simili a quelli di origine, fare delle foto, decontestualizzarla, lavorare per modellini, per costruzioni, entrare in contatto con le parti molto narrative e più tribali sicuramente, questo è possibile, cosa che all'interno non puoi fare, ma in sostanza [...] l'opportunità che danno gli spazi e come mi approcio ad essi (F1)</i></p>
<p>12.17. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle</p>	<p>Genitore: <i>Perché è meno standardizzato l'ambiente fuori, in mezzo alla natura, meno standardizzato [...] quando camminiamo per strada, anche se non è natura, ma è comunque un ambiente, un contesto che</i></p>

<p>somiglianze e differenze culturali grazie ad un ambiente meno strutturato e standardizzato che porta ad una minor propensione al giudizio</p>	<p><i>non è casa, non è aula, quando vediamo persone diverse, vestite in un modo diverso, perché di etnie diverse, culture diverse, non ci facciamo tanto caso [...] cioè è più naturale, il mondo è di tutti e ci sono tutti che camminano per strada, non è così difficile [...] secondo me in uno spazio chiuso siamo più propensi magari anche al giudizio, soprattutto perché abbiamo paura di essere giudicati noi, in un'aula di una scuola sono giudicati tutti, dal docente ai bambini, invece all'aperto questo giudizio si smorza perché i ruoli non sono così scanditi, fare una passeggiata in montagna con la maestra, il ruolo sì che c'è, la maestra, ma non è aula, la cattedra e lei davanti (G63)</i></p>
<p>12.18. I partecipanti affermano che l'OE favorisce la conoscenza della cultura di origine e delle somiglianze e differenze culturali grazie all'imitazione tra pari</p>	<p>Allievo: <i>Capire anche che persona era, quindi imitare qualcun altro non significa proprio copiare, come dicono certi, imitare significa anche prendere spunto da un'altra persona e se te prendi spunto capisci perché usa quel metodo quella persona e la riesci a capire meglio che magari stargli vicino, conoscerlo (B70)</i></p>

Tabella 117. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al ruolo dell'OE nella conoscenza della cultura e delle differenze e somiglianze culturali degli alunni e delle alunne

L'Educazione all'aperto e le relazioni interetniche

La macrocategoria "Relazioni interetniche" raccoglie le opinioni di docenti, facilitatori e genitori sulle modalità con cui l'Outdoor Education (OE) contribuisce a sviluppare relazioni interetniche, in termini di interazioni tra studenti nativi e studenti con background migratorio. Questa macrocategoria comprende 198 segmenti codificati, che sono stati suddivisi in 20 microcategorie, illustrate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

Le microcategorie emerse includono: maggiori stimoli per il dialogo e l'interazione verbale; maggiore libertà e spontaneità degli alunni; attività in gruppo; condivisione di esperienze e di aspetti culturali e linguistici; attività ludiche; maggiore contatto e vicinanza fisica tra gli alunni; alunni maggiormente rilassati e a proprio agio; attività laboratoriali e multisensoriali; uso di linguaggi diversi per comunicare; relazioni tra pari uguali sia negli spazi interni sia all'interno dell'aula; gioco libero; esplorazione degli spazi che favorisce l'estensione delle relazioni anche fuori dalla scuola; opportunità di incontrare nuovi alunni e persone di diverse culture; attività guidate dall'insegnante; imitazione; mutuo-insegnamento; momenti di arrivo al luogo; minore senso di giudizio percepito dagli alunni; minore confusione; minore intromissione dell'insegnante nelle relazioni tra pari.

Analizzando nel dettaglio le risposte dei partecipanti e le relative frequenze (espresse in valori assoluti tra parentesi), vediamo come, secondo il facilitatore, l'OE favorisca le relazioni interetniche grazie "allo svolgimento di attività in gruppo" e a "quelle ludiche". Secondo i docenti tale aspetto viene favorito nell'OE grazie a: lo svolgimento di "attività in gruppo" (9); "la condivisione di esperienze e di aspetti culturali e linguistici" (7); il fatto che "gli alunni che si sentano maggiormente liberi e spontanei" (6); la presenza di "maggiori stimoli per il dialogo e l'interazione verbale" (5); "lo svolgimento di attività ludiche" (5) e di "quelle laboratoriali e multisensoriali" (4); "la conoscenza di spazi esterni per l'estensione delle relazioni anche fuori dalla scuola" (4); un "maggiore contatto e vicinanza fisica tra gli alunni" (3); "il gioco libero" (3); "l'imitazione" (2); il "mutuo-insegnamento" (2); il fatto che gli alunni si sentano "maggiormente rilassati e a proprio agio" (1); la presenza di "momenti per arrivare al luogo" dove svolgere l'attività didattica all'aperto (1); la "minore intromissione dell'insegnante" (1) la percezione degli alunni di sentirsi "meno giudicati" (1). Due docenti affermano che questo aspetto viene facilitato solo se è "veicolato dall'insegnante" (2). I genitori, invece, sottolineano come l'OE favorisca le relazioni interetniche grazie a: la presenza di

“maggiori stimoli per il dialogo e l’interazione verbale” (23); al fatto che “gli alunni che si sentono maggiormente liberi e spontanei” (18); “maggiore contatto e vicinanza fisica” tra gli alunni (16); “la condivisione di esperienze e di aspetti culturali e linguistici” (15); “lo svolgimento di attività ludiche” (14) e “di quelle in gruppo” (13); “gli alunni che sono maggiormente rilassati e a proprio agio” (13); uso di “linguaggi diversi per comunicare” (10); “lo svolgimento di attività laboratoriali e multisensoriali” (6); l’opportunità di “incontrare nuovi alunni e persone di diverse culture” (4); “il gioco libero” (1); “momenti per arrivare al luogo” dove svolgere l’attività didattica all’aperto (1); “minore confusione” (1). Alcuni genitori, infine, dichiarano che “le relazioni interetniche sono le medesime sia dentro l’aula che in spazi esterni” (4) e che tale aspetto viene favorito dall’OE se “veicolato dall’insegnante” (1). Nello specifico, la maggior parte dei genitori con background migratorio ritiene l’OE favorisca tale aspetto grazie al fatto che gli “alunni che si sentono maggiormente liberi e spontanei” (8 su 22 genitori con background migratorio totali) e ai “maggiori stimoli per il dialogo e l’interazione verbale” (7 su 22 genitori con background migratorio totali).

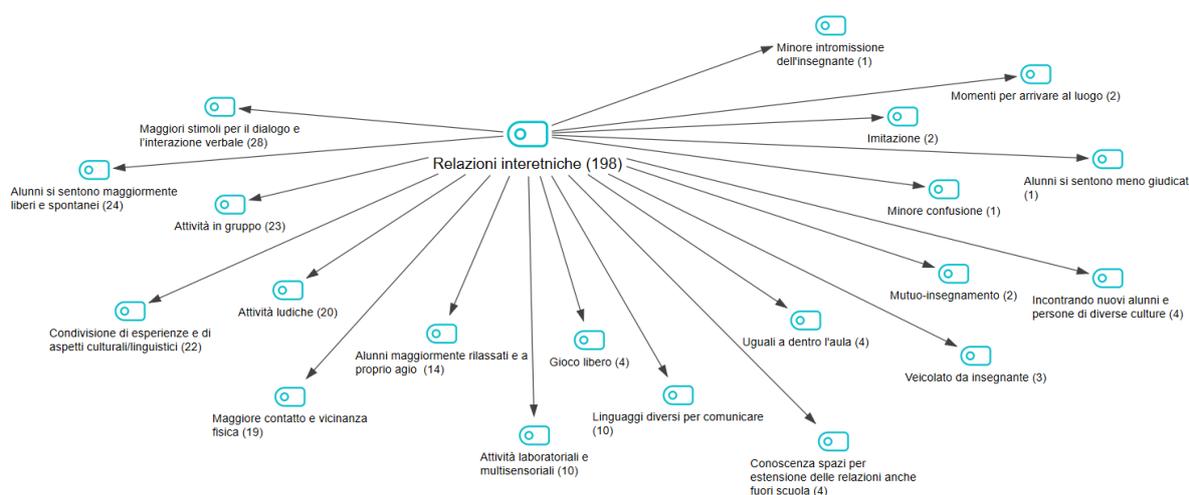


Figura 75. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni interetniche nell’OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
13.1. Maggiori stimoli per il dialogo e l’interazione verbale	28
13.2. Alunni si sentono maggiormente liberi e spontanei	24
13.3. Attività in gruppo	23
13.4. Condivisione di esperienze e di aspetti culturali/linguistici	22
13.5. Attività ludiche	20
13.6. Maggiore contatto e vicinanza fisica	19
13.7. Alunni maggiormente rilassati e a proprio agio	14
13.8. Attività laboratoriali e multisensoriali	10
13.9. Linguaggi diversi per comunicare	10
13.10. Uguali a dentro l’aula	4
13.11. Gioco libero	4
13.12. Conoscenza spazi per estensione delle relazioni anche fuori scuola	4
13.13. Incontrando nuovi alunni e persone di diverse culture	4
13.14. Veicolato da insegnante	3
13.15. Imitazione	2

13.16. Mutuo-insegnamento	2
13.17. Momenti per arrivare al luogo	2
13.18. Alunni si sentono meno giudicati	1
13.19. Minore confusione	1
13.20. Minore intromissione dell'insegnante	1
Totale	198

Tabella 118. Microcategorie e relative frequenze in merito alle relazioni interetniche nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
13.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto l'ambiente offre maggiori stimoli per il dialogo e l'interazione verbale tra gli allievi e le allieve	<p>Insegnante: <i>Mi è sempre capitato [...] di rilevare una certa curiosità reciproca tra bambini italiani e bambini immigrati di prima o di seconda generazione. Quindi loro tendono già a cercare di conoscersi, di avvicinarsi. L'educazione all'aperto offre un maggior numero di opportunità perché questo incontro avvenga [...] è dovuto all'ambiente, alla strutturazione dell'ambiente (I22)</i></p> <p>Genitore: <i>Penso che l'ambiente all'aperto e gli stimoli [...] che dà permettano una maggiore interazione tra i bambini e un maggiore confronto, anche tra bambini che in classe non sono soliti parlare (G31)</i></p>
13.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto gli alunni e le alunne si sentono maggiormente liberi e spontanei	<p>Insegnante: <i>All'esterno sì, perché si esprimono di più, si esprimono con più libertà e più spontaneità, la classe limita, la classe blocca per forza di cose (I14)</i></p> <p>Genitore: <i>L'inclusione che in un ambiente aperto è favorita rispetto ad un ambiente chiuso, perché c'è la necessità di potersi esprimere in maniera differente e più libera rispetto ad un ambiente chiuso (G29)</i></p>
13.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie allo svolgimento di attività in gruppo	<p>Insegnante: <i>Sì, perché facendo gruppi di lavoro misto in questi contesti si creano delle relazioni, delle scoperte di capacità e di potenzialità che magari in classe non appaiono (I17)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché sono comunque in un contesto in cui devono stare insieme, in cui ognuno è se stesso e deve interagire con l'altro, se si trovano a collaborare, a apprendere in gruppi misti, ognuno con la propria peculiarità, certo che si favorisce anche lo scambio (G14)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Infatti, come spesso avrai anche osservato, chiedo a loro, invece che chiedere prima all'insegnante, fra di loro, di scambiarsi le informazioni, aiutare gli altri, chi ha già finito può aiutare gli altri a trovare gli elementi, scrivere le parole, correggersi a vicenda, ecco, questo esteso in generale nelle attività all'aperto è proprio un prendersi per mano e penso sia uno strumento che vada suggerito e introdotto nelle nostre attività (F1)</i></p>
13.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto vi è una maggiore condivisione di esperienze e di aspetti culturali o	<p>Insegnante: <i>Una bambina [...] inizia a raccontare che a casa magari ha degli animali o ha un vissuto diverso, da lì scatta la voglia di conoscere, anche il loro occhio, quello dei bambini, si appoggia in modo diverso, che è un occhio naturalmente curioso, ma a volte anche loro hanno i loro pregiudizi, iniziano, il fatto di concedersi l'opportunità di ascoltare fa partire poi la voglia di conoscere, quindi la relazione cambia e cambia</i></p>

<p>linguistici da parte degli allievi e delle allieve</p>	<p><i>proprio radicalmente [...] Fuori, sì, questa domanda in particolare che ha permesso un'apertura diversa è partita fuori, dall'osservazione di una capacità di questa bambina, stavamo facendo un'esperienza, la bambina stava facendo questa esperienza e alcuni compagni hanno osservato ciò che stava facendo, cioè loro stavano lavorando, si sono fermati, hanno osservato e da lì è partito questo desiderio di saperne di più, comunque un'esperienza di tutti, perché poi non è che si sono fermati e hanno detto osserviamo, ma da un'esperienza di tutti [...] è nata un'opportunità di osservazione (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, certo, perché si apprende [...] si esperisce tutti insieme, c'è una condivisione di esperienze, di luoghi, del fare, del sapere, sì (G4)</i></p>
<p>13.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie allo svolgimento di attività ludiche</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché c'è sempre di mezzo il gioco, l'attività, c'è il fare e quindi questo è sempre un superamento per i bambini di qualsiasi tipo di barriera, anche non volontaria [...] sicuramente ti mette davanti meno ostacoli, anche comunicativi o relazionali (I3)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché comunque fanno delle attività e dei giochi, che li aiutano a relazionarsi di più tra di loro che dentro un'aula, tramite gli spazi predisposti che permettono di fare più questa attività, partecipare a varie attività in cui possono comunque socializzare di più l'uno con l'altro, quindi sentirsi parte della stessa classe (G65)</i></p> <p>Facilitatore: <i>Dove c'è una componente ludica e una dimensione emotiva positiva legato all'esprimersi come bambino, quindi sono rispettato nei miei bisogni naturali, migliora la relazione del bambino, che non fa differenze, fa domande ingenue, ma le domande ingenue non offendono, se non c'è una strutturazione, anzi si forma vicinanza, si vuole sapere, comprendere e avere lo stesso punto di vista [...] non mi interessa nulla perché sei un bambino come me, quindi si gioca, si litiga, si fa assieme perché il bambino è portato a questa dimensione (F1)</i></p>
<p>13.6. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie alla maggiore vicinanza fisica consentita dall'ambiente meno strutturato</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, le favorisce perché comunque sono maggiormente coinvolti, costretti ad un contatto, un contatto anche fisico e quindi quello di stare vicino e di prendersi per mano (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché stando più vicini, più a contatto proprio fisico, magari, hanno più modo di chiacchierare, di giocare insieme, di fare un'attività insieme, quindi questo aiuta il bambino che magari è da poco nella classe e che si deve inserire meglio, stando a contatto (G23)</i></p>
<p>13.7. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto gli alunni e le alunne sono maggiormente rilassati e a proprio agio</p>	<p>Insegnante: <i>Poi tra i bambini, anche lì, il racconto tra di loro, il fatto di fare cose insieme, magari guardi, io sono andata a farla così, io la faccio così, da me si usa fare così, da me si usa fare così, il confronto sempre tra loro [...] perché anche lì si sentono meno sotto pressione, l'ambiente è più disteso e più rilassato (I27)</i></p> <p>Genitore: <i>Sì, perché all'aperto i bambini sono più rilassati (G39)</i></p>
<p>13.8. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie allo svolgimento di attività laboratoriali e multisensoriali</p>	<p>Insegnante: <i>L'attività laboratoriale sempre può creare delle opportunità di amicizia, di venirsi incontro, di riconoscere la difficoltà dell'altro e di voler aiutare (I2)</i></p> <p>Genitore: <i>Il fatto di avere delle esperienze percettivo-sensoriali e quindi anche con il compagno c'è un contatto più diretto (G2)</i></p>

<p>13.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto implica l'uso di differenti linguaggi per comunicare, compresi quelli non verbali</p>	<p>Genitore: Sì, proprio perché si usano tanti canali comunicativi e quindi <i>fondamentalmente vengono meno alcune barriere di linguaggio, credo che sia quello il punto [...] vengono meno certe barriere comunicative</i> (G46)</p>
<p>13.10. I partecipanti affermano che le relazioni interetniche sono le medesime sia in ambienti esterni che in aula</p>	<p>Genitore: Allora i bambini io penso che appena si incontrano tra di loro si trovano bene, giocano [...] secondo me le relazioni sono uguali dentro e fuori (G83)</p>
<p>13.11. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie ai momenti di gioco libero</p>	<p>Insegnante: Favorisce moltissimo la relazione, di per sé, anche nel gioco spontaneo praticamente, perché quando usciamo fuori io vedo [...] giocano, si scambiano, si relazione tantissimo fra di loro. Tutta questa parte di spontaneità, di libertà che ti permette l'uscire fuori rinforza tutta questa parte relazionale e quindi, secondo me, sicuramente anche poi le relazioni interetniche (I1)</p> <p>Genitore: Nel momento in cui c'è il gioco libero i bambini non hanno il controllo degli insegnanti, si sentono più a proprio agio e quindi magari anche il bambino straniero che in classe non parla tanto perché ha paura di sbagliare, così magari si sente più a proprio agio, parla, si confronta e interagisce meglio (G54)</p>
<p>13.12. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto consente la conoscenza degli spazi in cui poi può avvenire un'estensione di tali relazioni anche fuori da scuola</p>	<p>Insegnante: Ci sono degli spazi non lontani da loro e potrebbero essere degli spazi dove loro dopo magari riescono ad incontrarsi al di fuori della scuola, quindi cercare di creare magari una relazione anche fuori, perché se si sta bene, se si abita vicino, magari il bimbo dice: andiamo lì perché trovo anche [...] che poi sarebbe quello lo scopo oppure la scuola all'aperto è anche la conoscenza del territorio [...] perché magari all'interno della classe queste relazioni vanno benissimo, la cosa importante è riuscire a far sì che si trasferiscano fuori (I23)</p>
<p>13.13. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie alle maggiori occasioni per incontrare nuovi alunni o persone di altre culture</p>	<p>Genitore: Sì, magari se in una classe non ci sono bambini di culture diverse ma in un'altra sì e loro sono in giardino e si incontrano possono imparare anche a socializzare con altri bambini di altre scuole, di altre classi, e capire magari se loro non lo vivono nella loro classe come quotidianità, magari fuori lo vedono (G59)</p>
<p>13.14. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche se vengono veicolate dall'insegnante</p>	<p>Insegnante: Quello in base all'insegnante, io non so come, sicuramente loro avranno un modo per farli interagire tra di loro [...] sta all'insegnante far in modo che succeda (I5)</p> <p>Genitore: Sì, sì, e l'insegnante deve essere sempre un buon veicolo, comunque, fuori o dentro, praticamente deve essere lui, secondo me, il primo che crede nell'importanza di questa valorizzazione (G1)</p>
<p>13.15. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie all'imitazione tra pari</p>	<p>Insegnante: Diciamo che torniamo sempre allo stesso discorso, essendo più [...] in un ambiente meno formale, si sentono più liberi e, anzi, il modo magari di muoversi può essere preso da imitazione dagli altri (I5)</p>
<p>13.16. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie alle occasioni di mutuo-insegnamento tra gli alunni e alunne</p>	<p>Insegnante: Sì, c'è un interscambio, le cose che vengono spontanee, facili, per i bambini di prima e di seconda generazione, certi comportamenti all'aperto servono da esempio o anche come scoperta per i bambini italiani [...] quindi c'è un muto-insegnamento diciamo, una reciproca scoperta, è un imparare reciproco, perché alcune norme, regole di comportamento che vengono attuate dai bambini nativi italiani, i</p>

	<i>bambini di prima e di seconda generazione devono ancora impararle (I14)</i>
13.17. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie ai momenti per arrivare al luogo dove si svolge la didattica all'aperto, che permettono una maggiore interazione tra pari	Insegnante: <i>Quindi anche il trasporto a piedi e comunque sia l'andare a piedi mano nella mano con il compagno [...] si forse può aiutare. Sì, questi momenti che sembrano morti ma sono più di relazione interetnica [...] il fatto di condividere un percorso a piedi potrebbe essere, è difficile in classe che questa cosa avvenga, perché in classe l'interazione spesso è più statica, perché nel nostro caso abbiamo una classe con il ferro di cavallo però non è che tutti i giorni cambiamo la disposizione dei posti, quindi poi sei costretta sempre a stare vicino a quella persona, mentre in un percorso casomai puoi scegliere all'andata un amichetto e al ritorno un altro, sempre ovviamente a discrezione dell'insegnante (I11)</i> Genitore: <i>Si sentono più liberi comunque di chiacchierare, perché magari fanno scuola all'aperto e devono raggiungere un posto, vanno in autobus e che fanno i bambini? chiacchierano e quindi quello è un'opportunità di scambio, in classe magari hai solo quei dieci minuti di pausa e cosa ti racconti in dieci minuti di pausa? niente (G74)</i>
13.18. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche in quanto gli alunni e le alunne si sentono meno giudicati	Insegnante: <i>Sì, ci può essere minore giudizio [...] ho la possibilità di avere altri compagni con cui fare alleanza o con cui agganciarli, quindi sicuramente sfiata tanto la tensione e anche a volte dei disagi che si creano (I18)</i>
13.19. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie ad un ambiente con minore confusione	Genitore: <i>La relazione che si può avere all'esterno non si può avere durante un orario di lezione in cui stai seduto al banco unico, perché c'è maggiore chiasso, maggiore confusione, maggiore difficoltà nel parlare (G82)</i>
13.20. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interetniche grazie alla minore intromissione da parte dell'insegnante durante l'attività didattica all'aperto	Insegnante: <i>Sì, sicuramente, sicuramente perché c'è meno l'intromissione, chiamiamola così, dell'adulto, quello sì [...] durante l'attività didattica [...] perché comunque sono sempre protagonisti loro, sono sempre più protagonisti. Ecco all'aperto, io mi sono resa conto che sono più protagonisti loro rispetto a una classe e poi forse, non sono sempre, tra virgolette, osservati e controllati fuori (I4)</i>

Tabella 119. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle relazioni interetniche nell'OE

L'Educazione all'aperto e lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio

In merito alle relazioni interpersonali tra i pari in contesti multiculturali è stato approfondito anche in che modo la didattica all'aperto consenta di favorire lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio, dato che, come visto nel Capitolo Primo, tali studenti sono più a rischio di relazioni amicali minori e difficoltà relazionali (Alivernini et al., 2019a; Alivernini et al., 2019b; Gobbo et al., 2011). Pertanto è stata realizzata la macrocategoria "Abilità sociali", la quale racchiude l'insieme delle opinioni dei docenti in merito alle modalità attraverso le quali l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio ed in essa sono presenti un totale di 52 segmenti codificati, suddivisi in 11 microcategorie, raffigurate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

I docenti, a tal proposito, affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli studenti e delle studentesse con background migratorio grazie a: lo svolgimento di attività in gruppo e attività pratiche e multisensoriali; le metodologie impiegate in tale approccio; lo svolgimento di attività

stimolanti e interessati per gli alunni; modalità di apprendimento piacevoli e ludiche; la condivisione delle regole in ambienti esterni; il fatto che gli alunni che si sentano maggiormente rilassati, meno giudicati e meno in competizione; un maggiore senso di libertà degli alunni; l'imitazione; la realizzazione di attività autogestite dagli studenti. Infine c'è chi dichiara che lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi avvenga allo stesso modo sia in aula sia in spazi esterni.



Figura 76. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative allo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
14.1. Attività in gruppo	15
14.2. Metodologie impiegate	7
14.3. Attività pratiche e multisensoriali	5
14.4. Attività stimolanti e interessanti	5
14.5. Modalità di apprendimento piacevoli e ludiche	4
14.6. Condivisione delle regole in ambienti esterni	4
14.7. Alunni si sentono maggiormente rilassati, meno giudicati e meno in competizione	4
14.8. Maggiore senso di libertà degli alunni	3
14.9. Imitazione	3
14.10. Uguali a dentro l'aula	1
14.11. Attività autogestite dagli alunni	1
Totale	52

Tabella 120. Microcategorie e relative frequenze in merito allo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
14.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività in gruppo	Insegnante: <i>Nel momento in cui sei fuori, anche solo se devi produrre un testo in un gruppo o costruire una capanna in gruppo, cosa che è successo l'altro giorno palesemente, dovevano a piccolo gruppo cooperare con pochi materiali per costruire un rifugio, come gli uomini primitivi, e lì era necessario avere un insieme di abilità sociali, qualcuno non ce l'ha fatta, ha avuto bisogno dell'intervento dell'adulto perché cognitivamente molto intelligenti, molto capaci, molto bravi, però, non voglio dire individualisti, ma abituati a lavorare da soli, quindi la capacità di stare in un gruppo, di mediare, di parlarsi, di progettare, di</i>

	<i>mettere da parte il mio punto di vista per un bene condiviso comune, è stato di impedimento (I16)</i>
14.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie alle metodologie impiegati, in particolare il <i>circle time</i>	Insegnante: <i>Sì, per esempio, nei lavori di gruppo, nel circle time, bisogna rispettare il proprio turno di parola, il proprio ruolo, ascoltare gli altri, collaborare, non fare il protagonista, saper aspettare i tempi di qualcun altro più lento o più veloce di te (I27)</i>
14.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività pratiche e multisensoriali	Insegnante: <i>Perché tutto ciò che noi facciamo vedere in classe, non è mai toccato con le mani, non è mai visto, il sensoriale viene usato poco, invece attraverso la didattica all'aperto è molto più semplice, perché il sapere, ti ripeto, passa dalle mani, dai sensi [...] il linguaggio dei bambini all'aperto è diverso [...] perché è più semplice, è più diretto e si spiegano meglio (I25)</i>
14.4. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività stimolanti e interessanti	Insegnante: <i>A maggior ragione all'aperto proprio per il discorso che sono maggiormente stimolati, forse anche più attenti e interessati a quello che stiamo dicendo, penso che la capacità di ascolto sia in questo modo incentivata, ecco, sì, penso proprio di sì (I10)</i>
14.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie a modalità di apprendimento piacevoli e ludiche	Insegnante: <i>Fuori la relazione si amplia, per tutto quello che abbiamo detto prima, per la collaborazione, per la condivisione di cose o di giochi o di attività comuni e sicuramente si arricchisce, questo sicuramente, soprattutto nel gioco, secondo me il gioco continua ad essere il punto di forza della scuola, per la relazione ma anche per tante altre volte, lo spirito di squadra, il rispetto dell'altro, imparare a perdere, possiamo fare un elenco (I23)</i>
14.6. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie alla condivisione di regole comuni in ambienti esterni	Insegnante: <i>L'abbiamo visto anche con le osservazioni, quando siamo usciti noi con i formatori, il fatto di condividere in cerchio le regole dell'uscita fuori, il fatto del ritornare insieme a condividere l'esperienza che si è fatta, il materiale raccolto, quello che si è visto, quello che si è sentito, il fatto di farlo quando si sta in cerchio, secondo me, sviluppa tantissime abilità sociali e di educazione civica (I1)</i>
14.7. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio in quanto essi si sentono maggiormente rilassati, meno giudicati e meno in competizione	Insegnante: <i>L'essere più rilassati e meno magari osservati, quindi mi butto un po' di più nel parlare, perché tendenzialmente stanno all'inizio sempre pressoché zitti, osservano, però il fatto magari di non sentirsi osservati dall'insegnante che li può, tra virgolette, giudicare, fuori forse sì sono facilitati (I4)</i>
14.8. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio in quanto essi si sentono più liberi	Insegnante: <i>Allora secondo me sì, perché appunto di solito l'educazione all'aperto favorisce le interrelazioni e quindi si può imparare anche a rispettare il proprio turno di parola, a parlare, ma in modo più libero rispetto alla configurazione classica dell'aula scolastica, quindi in modo più spontaneo, più libero, per i bambini (I20)</i>
14.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle	Insegnante: <i>L'emulazione, quindi aiuta molto i bambini nello sviluppare queste abilità sociali, perché è fondamentale (I15)</i>

abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie all'imitazione tra pari	
14.10. I partecipanti affermano che lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio avviene allo stesso modo sia in ambienti esterni che in aula	Insegnante: <i>Ti dico io non vedo la differenza tra in classe e fuori, cioè gli stessi bambini che non rispettano il turno di parola in classe sono gli stessi che non lo rispettano fuori [...] dipende dalle occasioni che crei tu, se tu le crei già in classe, le crei anche fuori, se tu non le crei in classe, non le crei neanche fuori (I2)</i>
14.11. I partecipanti affermano che l'OE favorisce lo sviluppo delle abilità sociali degli allievi e delle allieve con background migratorio grazie allo svolgimento di attività autogestite da loro	Insegnante: <i>Al fatto che una parte della ricerca è autogestita, nel senso che dai loro determinati elementi, hanno da attenersi a quelli, tipo non strappate nulla, non raccoglie foglie verdi, bruciano le foglie verdi? no, ecco, quindi cosa raccoglieremo? solo i legnetti secchi, però non dei rami lunghi, alti, grossi, perché non ce la facciamo a trasportarli, quindi tutta una serie di informazioni dopodiché loro si muovono tenendo conto di questi dati, di questi elementi, ma poi il bambino non sempre li ricorda tutti o comunque trovando una cosa è portato per istinto a prenderla, quindi magari interviene l'altro: no, ma la maestra ha detto che ha da essere così, no questi semi non vanno bene perché è vero che sono lunghi ma questi ha detto la maestra che fanno fumo quindi non vanno bene perché dobbiamo ottenere dal fuoco dei carboni, perché poi li utilizziamo per fare i graffiti quindi non va bene questo tipo di materiale, quindi il confronto era costante (I7)</i>

Tabella 121. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito allo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio nell'OE

L'Educazione all'aperto e le relazioni tra docenti e gli alunni e delle alunne con background migratorio

La macrocategoria "Relazioni tra docenti e allievi con background migratorio" raccoglie le opinioni dei partecipanti (docenti e facilitatori) sulle modalità con cui l'OE promuove le relazioni interpersonali tra insegnanti e studenti con background migratorio. Questa macrocategoria include 50 segmenti codificati, suddivisi in 9 microcategorie, rappresentate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

I docenti affermano che l'OE favorisce le relazioni tra docenti e studenti con background migratorio, grazie a: maggiori occasioni per conoscere gli alunni; l'insegnante che ha la possibilità di osservare maggiormente gli allievi e di svolgere le attività insieme agli studenti; un ambiente che dà stimoli per la comunicazione e il dialogo; maggiore autonomia degli allievi nelle relazioni; maggiore senso di libertà degli alunni; maggiore fiducia verso l'insegnante; gli alunni che si sentono meno giudicati. Esiste, infine, un docente che afferma come tali relazioni sono le medesime sia in aula sia in spazi esterni. Tra le risposte vi sono anche quelle del facilitatore, secondo il quale tali relazioni vengono favorite nell'OE dalla "possibilità che ha l'insegnante di osservare maggiormente gli allievi".

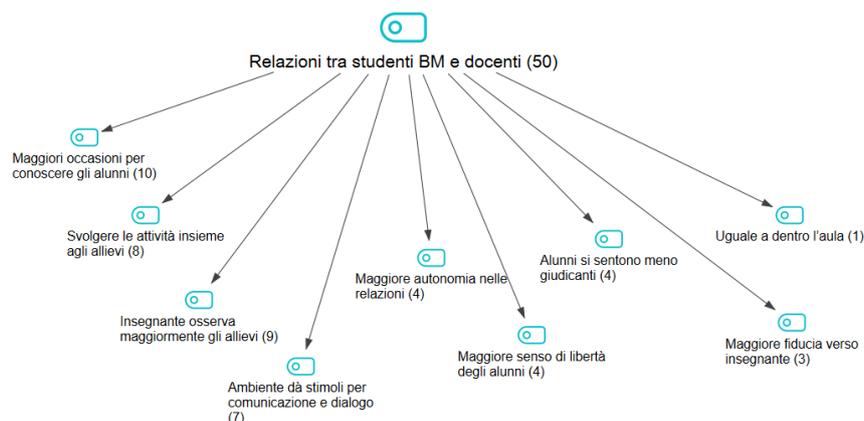


Figura 77. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative alle relazioni tra docenti e alunni e alunne con background migratorio nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
15.1. Maggiori occasioni per conoscere gli alunni	10
15.2. Insegnante osserva maggiormente gli allievi	9
15.3. Svolgere le attività insieme agli allievi	8
15.4. Ambiente dà stimoli per comunicazione e dialogo	7
15.5. Maggiore autonomia nelle relazioni	4
15.6. Maggiore senso di libertà degli alunni	4
15.7. Alunni si sentono meno giudicanti	4
15.8. Maggiore fiducia verso insegnante	3
15.9. Uguale a dentro l'aula	1
Totale	50

Tabella 122. Microcategorie e relative frequenze in merito alle relazioni tra docenti e alunni e alunne con background migratorio nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
15.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto consente al docente di avere maggiori occasioni per conoscere gli studenti, i quali tendono a raccontare di se stessi	Insegnante: <i>Per l'insegnante è un vantaggio, secondo me, stare fuori [...] per cui magari hai modo di scambiare due parole, cioè di avvicinarti [...] perché se ti avvicini troppo a un alunno in classe, puoi anche suscitare la gelosia degli altri oppure non si riesce neanche sempre a far parlare tutti e poi soprattutto quelli più timidi, che non alzano mai la mano, quindi c'è più modo di conoscerli [...] però scambi una parola in più, quindi qualcosa di più di quello che osservi a livello didattico, magari conosci di più la personalità, il modo di pensare, ti raccontano di loro stessi [...] sicuramente li conosci meglio non solo dal punto di vista didattico, ma anche personale (I5)</i>
15.2. I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto il docente ha la possibilità di osservare maggiormente gli studenti, scoprendo	Insegnante: <i>Il fatto di ascoltare, mettersi nell'ottica di ascoltare, osservare il bambino a tutto tondo, quindi capisci, emergono più cose che magari nel contesto classe che è più strutturato non emergono (I27)</i> Facilitatore: <i>Ti permette di osservare con occhi diversi in un contesto diverso il bambino, quindi questo migliora l'osservazione che se ne ha nel vedere le</i>

<p>aspetti che in classe non emergerebbero</p>	<p><i>effettive competenze, un compito autentico nel mondo, nella vita di tutti i giorni in realtà viene espletato e quindi questo può portare a una rivalutazione in senso positivo da parte dell'insegnante del bambino e il bambino può sperimentare una presenza dell'insegnante diversa da quella normativa dell'aula e quindi vederla come una figura di riferimento a 360° e di conseguenza creare una funzione affettiva che sia più utile alla relazione, anche di aiuto che si instaura fra insegnante e bambino [...] quindi l'insegnante che vede il bambino ed è in grado di osservarlo fuori dai paradigmi dell'aula, diciamo così, quindi migliorare la propria propensione e anche riuscire a valorizzare le capacità e le competenze che un bambino riesce ad esprimere, ma perché gli vengono dati dei contesti diversi in cui esprimerle, che magari in aula non avrebbe per una serie di motivazioni e anche nella possibilità di consolidare il rapporto che il bambino ha nei confronti dell'insegnante (F1)</i></p>
<p>15.3.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio grazie all'opportunità che si hanno di svolgere le attività insieme</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, perché prendersi cura dell'orto, del fiore, dell'aiuola, insieme agli insegnanti fa gruppo, toglie un po' le differenze da chi è appunto in cattedra dagli altri e ci si sporca le mani assieme e si crea un clima veramente collaborativo e di soddisfazione quando si vede nascere la piantina, crescere o raccogliere i frutti, quindi veramente il lavorare insieme permette di raggiungere questi rapporti diversi (I17)</i></p>
<p>15.4.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto l'ambiente offre maggiori stimoli per il dialogo</p>	<p>Insegnante: <i>All'esterno ad esempio si hanno più stimoli e magari c'è più opportunità di comunicazione [...] fuori, ci possono essere più elementi stimolanti per intraprendere delle relazioni più forti, da parte del bambino più che altro, perché si sente più a casa sua, ecco, magari portandolo in un ambiente dove ci sono aspetti che riguardano la sua cultura (I15)</i></p>
<p>15.5.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto quest'ultimi sono maggiormente autonomi e chiedono meno l'aiuto del docente</p>	<p>Insegnante: <i>Mentre all'inizio tendono magari a stare molto vicini, perché non conoscendo l'ambiente esterno tendono a stare più vicini all'insegnante, poi invece si lasciano andare e cercano aiuto solo quando ne hanno bisogno (I4)</i></p>
<p>15.6.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto quest'ultimi si sentono maggiormente liberi</p>	<p>Insegnante: <i>L'aperto favorisce perché forse il bimbo in quel contesto si sente anche un po' più libero e c'è anche meno chiusura (I13)</i></p>
<p>15.7.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto quest'ultimi si sentono meno giudicati</p>	<p>Insegnante: <i>Il bambino non si sente valutato, non si sente giudicato e quindi si espone di più anche con gli insegnanti [...] la relazione con l'adulto è comunque favorita dall'Outdoor Education, perché, ripeto, è una relazione più serena, loro non hanno la percezione che l'adulto li stia osservando per valutare ciò che fanno, quindi si relazionano più tranquillamente fuori, piuttosto che durante le attività in classe (I22)</i></p>
<p>15.8.I partecipanti affermano che l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio in quanto si crea un rapporto di maggiore fiducia tra di loro</p>	<p>Insegnante: <i>Si raccontano, soprattutto i bambini stranieri, questo sì, si raccontano, tutti i bambini vogliono parlare [...] si raccontano molto, quindi il legame cambia, quindi tu racconti di te, loro raccontano, entri più in empatia e si crea un legame sicuramente più [...] di fiducia, di accoglienza e cade un po' quel muro che a volte c'è nella scuola di io insegnante, tu alunno (I16)</i></p>

<p>15.9.I partecipanti affermano che le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi con background migratorio è la medesima sia in ambienti esterni che in aula</p>	<p>Insegnante: <i>No, no, no, assolutamente, è uguale dentro e fuori. La relazione tra l'insegnante e i nuovi arrivati si costruisce prima in classe e poi si porta fuori, ma la relazione è uguale dentro e fuori (I12)</i></p>
--	---

Tabella 123. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito alle relazioni tra docenti e alunni e alunne con background migratorio nell'OE

L'Educazione all'aperto e il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio

L'ultimo aspetto esaminato riguarda il legame tra la didattica all'aperto e il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio. Per approfondire questo tema, è stata creata la macrocategoria "Coinvolgimento delle famiglie con background migratorio", che racchiude le opinioni dei docenti sulle modalità attraverso cui l'Outdoor Education favorisce la partecipazione di queste famiglie alle attività didattiche. La macrocategoria include 74 segmenti codificati, organizzati in 10 microcategorie, illustrate nel grafico e descritte nelle tabelle seguenti.

I docenti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio grazie: a opportunità concrete di scambio culturale; al fatto che gli alunni riportano quello che hanno svolto a scuola e che i genitori si sentono meno giudicati.

Gli insegnanti sottolineano che il coinvolgimento delle famiglie può manifestarsi nell'assistere le docenti nel reperire i materiali necessari, favorendo una maggiore conoscenza tra i genitori e promuovendo l'inclusione delle famiglie con background migratorio. Alcuni insegnanti, tuttavia, evidenziano l'importanza di spiegare e documentare le attività didattiche, poiché l'OE viene percepito dalle famiglie come un approccio scolastico diverso, a cui è necessario abituarsi.

Infine, i docenti notano che il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio è ancora limitato e che ricevono pochi feedback sull'OE, principalmente a causa dell'ostacolo linguistico.

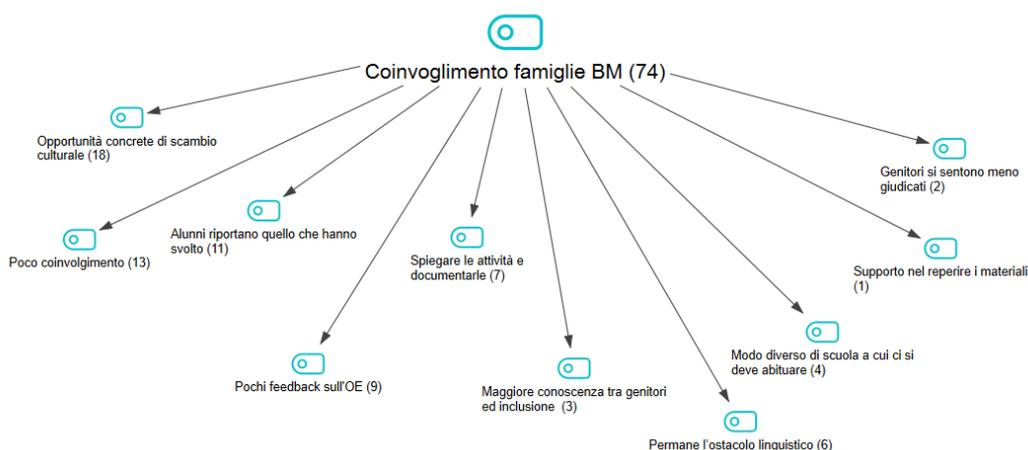


Figura 78. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative al coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'OE

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
15.1. Opportunità concrete di scambio culturale	18
15.2. Poco coinvolgimento	13

15.3. Alunni riportano quello che hanno svolto	11
15.4. Pochi feedback sull'OE	9
15.5. Spiegare le attività e documentarle	7
15.6. Permane l'ostacolo linguistico	6
15.7. Modo diverso di scuola a cui ci si deve abituare	4
15.8. Maggiore conoscenza tra genitori ed inclusione	3
15.9. Genitori si sentono meno giudicati	2
15.10. Supporto nel reperire i materiali	1
Totale	74

Tabella 124. Microcategorie e relative frequenze in merito al coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'OE

Definizione microcategorie emerse	Esempi
15.1. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica offrendo opportunità concrete di scambio culturale	Insegnante: <i>Come li abbiamo coinvolti nella lettura nella lingua madre, cioè il coinvolgimento dei genitori, come esperti, può essere fatto in cinquanta miliardi di modi. Io posso anche invitarli a scuola a cucinare, adesso no perché c'è stato il Covid, ma una volta si faceva (I2)</i>
15.2. I partecipanti affermano che vi è poco coinvolgimento e molta riservatezza da parte delle famiglie con background migratorio, in quanto si fidano e delegano la didattica alle docenti, non hanno interesse in merito a tale approccio educativo o hanno altre preoccupazioni e impegni familiari avendo molti figli	Insegnante: <i>Loro hanno molto chiaro, le loro famiglie non sono critiche di solito verso gli insegnanti, sono molto fiduciose, anzi, al contrario, noi abbiamo una grossa responsabilità nello spiegare che è importante, che vorremmo che anche a casa loro uscissero, andassero in giro e esplorassero di più l'ambiente, certi non lo fanno, perché non possono, perché i genitori non riescono a garantirgli questa possibilità (I18)</i>
15.3. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica in quanto gli alunni riportano quello che hanno svolto a scuola ai genitori, che li vedono felici e soddisfatti di tale approccio educativo	Insegnante: <i>Secondo me, anche per loro vale il fatto che il vantaggio è l'esperienza diretta, probabilmente raccontando, possono raccontare a casa quello che hanno fatto e è un modo anche per educare i genitori a questo tipo di esperienze, di approccio, possono essere loro un vantaggio per le loro famiglie (I27)</i>
15.4. I partecipanti affermano che i feedback sull'OE da parte delle famiglie con background migratorio sono positivi ma ancora pochi	Insegnante: <i>C'è collaborazione in tutto, nel senso che la famiglia è collaborativa [...] però non c'è mai stato un aprirsi da parte loro, nel senso un confronto su questo aspetto, magari dire: sapete maestre questo tipo di attività sicuramente per nostra figlia è più arricchente, è più coinvolgente. Io penso che sia così, però non abbiamo mai avuto questo feedback (I13)</i>
15.5. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica nel momento in cui vengono spiegate e	Insegnante: <i>Proprio raccontare loro che cosa sta succedendo, documentare, adesso stiamo pensando di documentare le attività che facciamo [...] può essere anche quello un modo per le famiglie di parlare con bambini, di iniziare un dialogo la sera, di raccontarsi, non tanto di</i>

documentate le attività di didattica all'aperto svolte	<i>dare valore a quello che facciamo, che lo sappiamo, però di creare un ponte, ecco, questo è un punto su cui lavorare (I16)</i>
15.6. I partecipanti affermano che nel coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica all'aperto permane l'ostacolo della lingua	Insegnante: <i>Sì, probabilmente il discorso linguistico [...] ovviamente l'ostacolo linguistico c'è anche se vivono comunque qui da tempo, in particolare le mamme che sono quelle con cui poi mi rapporto di più [...] non parlano l'italiano, tante volte proponiamo i corsi, inizialmente frequentano per un po' poi lo abbandonano, quindi no, il coinvolgimento delle famiglie c'è, ma sporadico (I19)</i>
15.7. I partecipanti affermano che per le famiglie con background migratorio l'OE è un modo diverso di scuola a cui devono abituarsi	Insegnante: <i>Chiedevano, soprattutto una mamma era un po' scettica all'inizio, perché la bambina semplicemente andava a casa a dire siamo stati fuori, siamo stati fuori, quindi sembrava che noi stessimo fuori, dopo allora con questa mamma c'è stato uno scambio e quindi lei ha capito, non ha condiviso [...] però quantomeno ha capito, ecco, non si è sbilanciata in giudizi negativi, assolutamente [...] non capiva perché noi stavamo sempre fuori [...] ho spiegato quali erano le attività che facevamo all'aperto e quindi ha capito che era sempre scuola, ecco, non è che stavamo in giro così, perché ci piaceva stare in giro, però non capiva perché, cioè non rientrava nel suo modo di vedere la scuola, però non ha manifestato un'opinione negativa, assolutamente (I4)</i>
15.8. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica in quanto consente una maggiore conoscenza tra i genitori ed una maggiore inclusione	Insegnante: <i>Si potrebbe creare una rete tra le famiglie del territorio e le famiglie non del territorio, diversa, ma è uno step più alto, successivo, che noi ancora non abbiamo né toccato, né affrontate, né discusso, quindi penso che sicuramente sarebbe un ingrediente necessario e favorirebbe la conoscenza tra le famiglie, quindi tra i bambini e quindi una rete intorno ai bambini più salda e più positiva (I16)</i>
15.9. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica in quanto permette loro di non sentirsi giudicate	Insegnante: <i>Perché non si sentono giudicate, ma si sentono in grado di poter dare anche loro il loro contributo, che non sia appunto solo sui contenuti, ma su una modalità di relazione con l'ambiente, perché il rispetto dell'ambiente e la salvaguardia, la gestione di un vaso di fiori o di una piccola aiuola dell'orto o di altre cose che si fanno fuori, le possono fare anche loro e le possono fare anche bene, quindi poi arrivano e dicono: anch'io l'ho fatto con la mia mamma, con mia sorella e dà soddisfazione, quindi hai voglia di farlo ancora, aggiungi altra carne al fuoco (I17)</i>
15.10. I partecipanti affermano che l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica in quanto potrebbero divenire un supporto nel reperire i materiali	Insegnante: <i>Si potrebbe fare, come supporto più che altro [...] nel senso supporto a livello di materiale [...] quando dovevamo reperire il materiale [...] hanno contribuito nel procacciare il materiale, recuperare il materiale (I21)</i>

Tabella 125. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito al coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'OE

2.13 I suggerimenti dei partecipanti

La macrocategoria “Suggerimenti e informazioni aggiuntive” racchiude l'insieme dei suggerimenti ed informazioni che i partecipanti hanno voluto aggiungere ed in essa sono presenti un totale di 75 segmenti codificati, suddivisi in 24 microcategorie, le quali sono state raffigurate e descritte nel grafico e nelle tabelle sottostanti.

Sono stati analizzati i suggerimenti forniti dai partecipanti—genitori, facilitatore e docenti—per implementare le attività didattiche all’aperto a scuola. Gli alunni, invece, non hanno fornito ulteriori informazioni. In particolare, il facilitatore sottolinea l’importanza di non dare per scontato che OE apporti automaticamente dei benefici. Inoltre, la maggior parte dei docenti suggerisce che: “la formazione nell’OE è importante e da implementare” (11); occorre “mettersi in gioco e svolgere maggiori esperienze di didattica all’aperto” (7); è opportuno fornire “maggiori risorse” (3), che vi sia una “collaborazione tra le figure a scuola” (2) e che i docenti “non si scoraggino e siano fiduciosi” (2). Ulteriori suggerimenti forniti dai docenti includono: una “maggiore comunicazione e confronto scuola-famiglia” (1); “l’importanza della continuità dell’OE, estendendolo ad altre classi, gradi di scuola o scuole” (1) e la necessità di “implementare tale approccio per favorire la crescita degli alunni” (1); “pubblicizzare maggiormente l’OE” (1). Dichiarano, inoltre, che le “caratteristiche dell’OE riguardano apprendimento diretto, inclusione e partecipazione attiva” (1) e che tale approccio consente “ai giovani di vivere realmente” (1), favorisce una “didattica interdisciplinare” (1) e permette di “liberare la mente dai pregiudizi e dalle preoccupazioni” (1). Suggeriscono che sarebbe necessario un “manuale con le attività didattiche all’aperto da svolgere” (1), che “non ci si deve preoccupare che sia una perdita di tempo nel seguire il programma scolastico” (1), che l’uso di tale approccio implica “una consapevolezza da parte del docente” (1) e che “l’insegnante alleggerisca la propria didattica” (1).

Per quanto riguarda i suggerimenti e le informazioni aggiunte dai genitori, essi sono concordi con i docenti sul prevedere “maggiore comunicazione e confronto tra scuola e famiglia” (6). Sottolineano anche l’importanza di garantire “la continuità dell’Outdoor Education, estendendola ad altre classi, gradi di scuola o istituzioni” (5). I genitori ritengono fondamentale “rinnovare la scuola e la mentalità dei docenti” (3) e “implementare l’OE, poiché favorisce la crescita degli alunni” (3). Inoltre, evidenziano l’importanza di una formazione continua per gli insegnanti (2), la necessità di “maggiori risorse” da destinare a questo approccio (2), e di una “collaborazione tra le figure professionali a scuola” (1). Infine, esprimono l’opinione che l’OE “dovrebbe essere maggiormente pubblicizzato”. Inoltre, i genitori aggiungono che: potrebbe essere utile “il supporto della figura dello psicologo” (1); si potrebbero “favorire scambi internazionali” (1) e “approfondire la conoscenza della cultura degli alunni nell’OE” (1); sta avvenendo una “diffusione graduale dell’OE anche in Italia” (1), la quale offrirebbe “qualcosa in più agli alunni rispetto a ciò che hanno vissuto i genitori” (1). In particolare, i suggerimenti dei genitori con background migratorio sono stati: “maggiori risorse” (1 su 22 genitore con background migratorio totali) e “implementare l’OE perché favorisce la crescita degli alunni” (1 su 22 genitore con background migratorio totali).

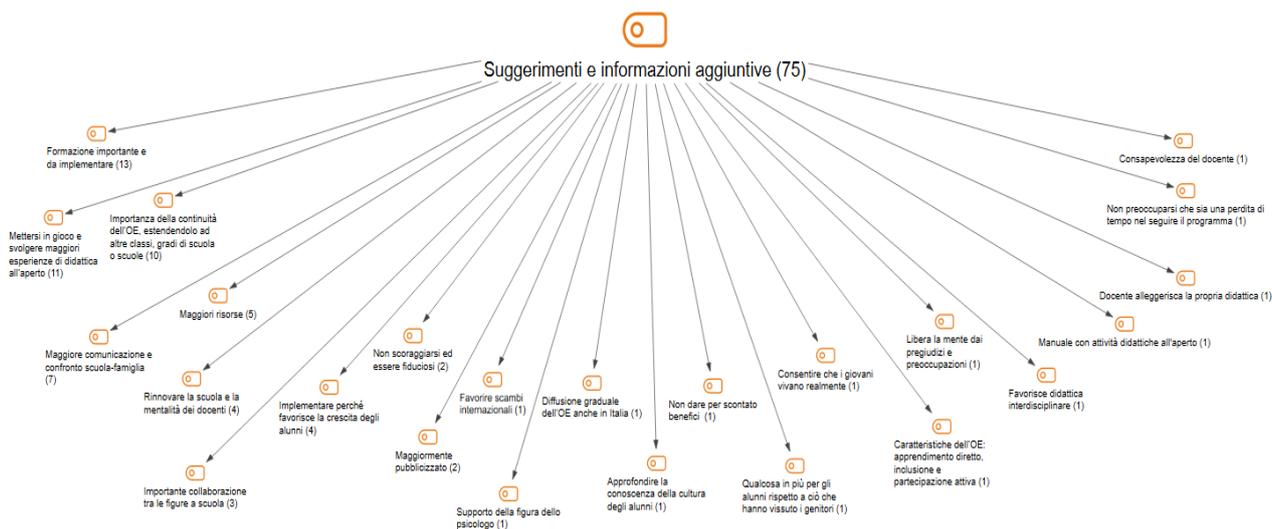


Figura 79. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative ai suggerimenti dati dai partecipanti

Microcategorie	Frequenza segmenti codificati
1. Formazione importante e da implementare	13
2. Mettersi in gioco e svolgere maggiori esperienze di didattica all'aperto	11
3. Importanza della continuità dell'OE, estendendolo ad altre classi, gradi di scuola o scuole	10
4. Maggiore comunicazione e confronto scuola-famiglia	7
5. Maggiori risorse	5
6. Rinnovare la scuola e la mentalità dei docenti	4
7. Implementare perché favorisce la crescita degli alunni	4
8. Importante collaborazione tra le figure a scuola	3
9. Maggioremente pubblicizzato	2
10. Non scoraggiarsi ed essere fiduciosi	2
11. Supporto della figura dello psicologo	1
12. Favorire scambi internazionali	1
13. Approfondire la conoscenza della cultura degli alunni	1
14. Diffusione graduale dell'OE anche in Italia	1
15. Qualcosa in più per gli alunni rispetto a ciò che hanno vissuto i genitori	1
16. Non dare per scontati i benefici	1
17. Caratteristiche dell'OE: apprendimento diretto, inclusione e partecipazione attiva	1
18. Consentire che i giovani vivano realmente	1
19. Favorisce didattica interdisciplinare	1
20. Libera la mente dai pregiudizi e preoccupazioni	1
21. Manuale con attività didattiche all'aperto	1
22. Consapevolezza del docente	1
23. Non preoccuparsi che sia una perdita di tempo nel seguire il programma	1
24. Docente alleggerisca la propria didattica	1
Totale	75

Tabella 126. Microcategorie e relative frequenze in merito ai suggerimenti dati dai partecipanti

Definizione microcategorie emerse	Esempi
<p>1. I partecipanti affermano che la formazione in merito all'OE è importante ed è da implementare</p>	<p>Insegnante: <i>Io la metterei quasi come formazione obbligatoria, ecco, e come progetto obbligatorio, direi almeno una classe o due per classe, cioè una o due prime, una o due seconde, una o due terze, in modo che magari si possano contaminare anche poi gli altri colleghi (I1)</i></p> <p>Genitore: <i>Mi piacerebbe, insomma, che si approfondisse di più questo argomento, ma quasi anche in maniera obbligatoria [...] per seguire un corso di formazione di cinque ore e fare questa attività, mi piacerebbe proprio che obbligatoriamente il MIUR imponesse dei corsi di formazione di questo tipo al personale docente e che ci fosse una certa sensibilizzazione di fondo su questo (G54)</i></p>
<p>2. I partecipanti affermano che occorre svolgere maggiori esperienze di didattica all'aperto e che i docenti si mettano in gioco con gradualità</p>	<p>Insegnante: <i>Bisogna fare delle esperienze, per vedere l'utilità dell'educazione all'aperto bisogna essere persone che stanno all'aperto e che capiscono che si può imparare stando all'aperto (I2)</i></p>
<p>3. I partecipanti affermano che sia importante estendere tale approccio educativo ad altre classi, gradi di scuola o scuole in modo da garantire continuità all'OE</p>	<p>Insegnante: <i>Io direi che già se tutti gli insegnanti si lasciassero, ecco, coinvolgere e facessero un po' di formazione magari sarebbero più flessibili in questo modo di fare scuola e già sarebbe una grande conquista, perché purtroppo non siamo tanti, siamo [...] insomma non pochi, ma neanche tanti, a fare lezione all'aperto, quindi sarebbe già una grossa conquista che molti altri insegnanti la praticassero (I15)</i></p> <p>Genitore: <i>Spero tanto che questa cosa possa progredire in tutti gli ordini di scuola (G27)</i></p>
<p>4. I partecipanti affermano che occorre maggiore comunicazione e confronto scuola-famiglia</p>	<p>Insegnante: <i>Forse l'ultimo punto, quello sulle famiglie [...] è un punto su cui riflettere molto, già dall'inizio, perché non si può pensare di fare educazione all'aperto senza coinvolgere le famiglie [...] raccontare loro che cosa sta succedendo, documentare [...] di poter creare un dialogo noi scuola, di rispondere se hanno domande, se hanno curiosità, i ruoli divisi sì, ma il ponte ci deve essere a un certo punto, forse questa è una cosa su cui lavorare (I16)</i></p> <p>Genitore: <i>Io vorrei aggiungere che forse la famiglia deve essere coinvolta maggiormente in questo progetto, perché credo che non ci sia una partecipazione attiva scuola-famiglia, un po' in generale [...] occorrerebbe un confronto maggiore tra la scuola e la famiglia e anche perché a volte si può ricevere un parere dagli stessi genitori, magari abbiamo altri genitori che sono esperti in alcune cose, quindi che la scuola può utilizzare come risorse (G52)</i></p>
<p>5. I partecipanti affermano che occorrono maggiori risorse, come fondi, spazi, materiali eccetera</p>	<p>Insegnante: <i>I suggerimenti sono quelli di facilitare il più possibile le esperienze, mettere anche nelle condizioni di avere le strumentazioni o i supporti, parlo proprio di cose pratiche, tappeti piuttosto che scaffalature, le scatole in cui depositare il materiale, ecco, avere a disposizione dei materiali e anche dagli ambienti dove si possa depositare tutto quello che serve anche per un'uscita o per stare in giardinaggio fuori, quindi attrezzature sì, principalmente attrezzature (I14)</i></p>

	<p>Genitore: <i>Spero che [...] riescano a mantenere questa bellissima risorsa che è l'outdoor, il problema è sempre economico, cioè ovviamente ha un costo (G45)</i></p>
<p>6. I partecipanti affermano che occorre rinnovare la scuola e la mentalità dei docenti</p>	<p>Insegnante: <i>Vedo intorno a me ancora un insegnamento molto cattedratico, molto di trasmissione del sapere, facciamo tanti corsi dove sottolineano il fatto di questa partecipazione attiva, però purtroppo ancora molte pensano che il sapere deve essere solo trasmesso in classe. Invece, guarda, io ti posso garantire che mi sto divertendo da morire, faccio anche io delle scoperte sensazionali e i miei bambini imparano in fretta e non dimenticano e questo per me è una soddisfazione grande (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Quello che vorrei aggiungere è che sicuramente dovremmo essere proiettati verso una didattica di questo tipo, che la scuola ha bisogno di rinnovarsi sicuramente, che diciamo sempre ma non avviene secondo me anzi, quindi sì questo modo di fare didattica andrebbe sicuramente valorizzato e incentivato (G16)</i></p>
<p>7. I partecipanti affermano che occorre implementare l'OE in quanto è importante per la crescita degli alunni e delle alunne</p>	<p>Insegnante: <i>Che dovrebbero farla tutti, la scuola all'aperto, fa stare i bambini rilassati a scuola, imparano di più, meglio e interiorizzano, ecco, interiorizzano una parte di competenza che gli servirà sempre (I4)</i></p> <p>Genitore: <i>Vorrei che ci fossero più esperienze all'aperto [...] secondo me aiuta anche i bambini a crescere (G9)</i></p>
<p>8. I partecipanti affermano che è importante la collaborazione tra le figure a scuola</p>	<p>Insegnante: <i>La condivisione con le colleghe è importante, una ricchezza grossa [...] penso che la condivisione con altre colleghe che svolgono l'attività outdoor è una risorsa fondamentale a cui attingere (I13)</i></p> <p>Genitore: <i>È fondamentale la formazione dei docenti e del personale e un pochino più di collaborazione anche da parte proprio della scuola come ente (G29)</i></p>
<p>9. I partecipanti affermano che è importante che l'OE venga maggiormente pubblicizzato</p>	<p>Insegnante: <i>Facciamo una buona propaganda a questa cosa (I25)</i></p> <p>Genitore: <i>Più pubblicità per questo progetto, sicuramente [...] credo vada un po' più valorizzato, pubblicizzato, ecco, non so se è il termine giusto, ma essere un po' più a conoscenza di questi progetti, perché fanno la differenza, sì (G56)</i></p>
<p>10. I partecipanti affermano che occorre non scoraggiarsi ed essere fiduciosi proseguendo nello svolgimento dell'OE</p>	<p>Insegnante: <i>Sì, di non scoraggiarsi, di proseguire, cioè all'inizio è vero che magari si vedono un po' come attività slegate, che si fa fatica a collegare, però piano, piano facendo e uscendo, imparano i bambini a stare all'aperto (I4)</i></p>
<p>11. I partecipanti affermano che potrebbe essere inserita la figura di uno psicologo come supporto per la gestione delle dinamiche tra gli alunni e le alunne</p>	<p>Genitore: <i>Tutt'al più io consiglierei una presenza psicologica, perché poi ci sono anche tanti casi [...] dove nascono delle criticità gestionali anche tra i ragazzi, quindi sicuramente il luogo all'aperto favorisce un po' più di relazione, ma anche ne crea qualche problematica in più [...] sia per i bambini che per gli insegnanti, cioè l'insegnante si deve trovare a volte a gestire delle cose che sono un pochino diverse dall'aula (G46)</i></p>
<p>12. I partecipanti affermano che si potrebbero favorire gli scambi internazionali</p>	<p>Genitore: <i>Sarebbe molto bello l'idea di fare una scuola un po' più internazionale, questo sì, che li prepari già a un'esperienza che ormai da noi viene vissuta a mio avviso molto tardi, cioè per me le</i></p>

	<i>scuole dovrebbero già preparare in questo senso multiculturale, nel senso fare un Erasmus (G46)</i>
13.I partecipanti affermano che è importante approfondire la conoscenza delle diverse culture degli alunni e delle alunne	Genitore: <i>È giusto però far capire che i bambini vengono da delle culture diverse [...] quello sarebbe secondo me da sviscerare il più possibile proprio per far sì che i bambini sviluppino anche una curiosità verso altre culture e che quindi non sia un motivo di differenze, ma sia proprio motivo di conoscenza e di arricchimento (G55)</i>
14.I partecipanti affermano che l'OE si sta gradualmente diffondendo anche in Italia	Genitore: <i>Trovo che con calma l'Italia si sta allineando agli altri paesi esteri con l'importanza del contatto con la natura, del non fare scuola semplicemente teorica, ma anche pratica, e coinvolgere tutti allo stesso livello (G41)</i>
15.I partecipanti affermano che l'OE è un'opportunità in più che gli alunni hanno rispetto a quello che hanno vissuto i genitori	Genitore: <i>Sono contenta che mio figlio partecipi a questa iniziativa di questa nuova didattica della scuola all'aperto. Mi piace perché, ripeto, è una cosa che noi non abbiamo potuto avere e per loro è una cosa in più [...] c'è un'evoluzione (G10)</i>
16.I partecipanti affermano che occorre non dare per scontato i benefici dell'OE	Facilitatore: <i>Soprattutto del fatto che nulla è mai scontato, per cui se penso che ci siano dei doveri come adulti in generale che si calano nel ruolo di insegnanti, educatori e facilitatori nei confronti dei bambini, che siano legati alla natura stessa del bambino e dei loro bisogni, quindi lo stare fuori è importante, ma dal punto di vista degli apprendimenti e dell'educazione non è assolutamente scontato, quindi sì, si migliora la salute al 100%, è una cosa che bisogna fare a prescindere, ma c'è un ricaduta sull'ambito didattico ed educativo, no, non necessariamente, anzi penso molti studi anche in Danimarca sottolineano molto il fatto che non ci sono dei risultati anche qualitativamente diversi dai percorsi indoor, quello che cambia è tutto il resto, quindi è la dimensione relazionale, l'autonomia, il lavoro di gruppo, la capacità di mettere in connessione saperi. Adesso anche io non ho raccolto tanti dati, perché purtroppo faccio poche ore con una scuola, è quella la limitazione, però è bello sentire magari le insegnanti a distanza di tempo e vedere come loro stesse abbiano creato un gruppo diverso, che si siano messe in discussione, anche sugli stessi bambini o su percorsi che prima non vedevano fattibili e ora sono loro a proporli, quindi sì, è bello, però nulla accade necessariamente se non proprio per la questione fisiologica in sé, che è sempre un beneficio, a parte quello, tutto il resto è un gioco molto sottile di queste integrazioni (F1)</i>
17.I partecipanti affermano che gli aspetti fondamentali dell'OE sono: apprendimento diretto, inclusione e partecipazione attiva	Insegnante: <i>Fare educazione all'aperto ha degli aspetti fondamentali: apprendimento diretto, inclusione e partecipazione attiva di tutti quanti (I24)</i>
18.I partecipanti affermano che l'OE consente ai giovani di vivere realmente, non virtualmente	Insegnante: <i>L'unico suggerimento che posso dare è quello di saperlo veramente sfruttare al massimo in maniera adeguata naturalmente, perché appunto abbiamo una generazione di ragazzi [...] adolescenti che cominciano poi, se non vanno in palestra, a chiudersi perché hanno i videogiochi, perché chattano con l'amico piuttosto che magari incontrarlo [...] noi abbiamo [...] tanti luoghi dove loro si possono incontrare di persona, possono fare anche altre cose, quindi il suggerimento che dò sarebbe quello di formarsi e di utilizzare veramente la conoscenza del territorio, quindi la scuola</i>

	<i>all'aperto, per dare a questi ragazzi l'opportunità di vivere non virtualmente ma realmente (I23)</i>
19.I partecipanti affermano che consente di svolgere una didattica interdisciplinare	Insegnante: <i>Secondo me favorisce molto una didattica interdisciplinare che sia meno sedimentata. Questa è una cosa che non mi piace, nel senso un sapere che sia un tutt'uno e non spezzettato in tante cose [...] è una cosa che dell'attività all'aperto mi piace perché noto che nella primaria ci sono troppe discipline, troppi pezzettini, troppe suddivisioni che non mi piacciono (I13)</i>
20.I partecipanti affermano che occorre eliminare i pregiudizi e le preoccupazioni per svolgere l'OE	Insegnante: <i>Io l'unico consiglio che posso dare, che ho vissuto sulla mia pelle, è di buttare via tutti i pregiudizi [...] se non si ha la mente un po' aperta e un po' libera è un approccio che non si riesce ad avere, cioè se sei molto frenata, come lo sono stata io un pochino all'inizio, anche un po' preoccupata, non si va da nessuna parte, bisogna lasciarsi attraversare diciamo (I11)</i>
21.I partecipanti affermano che sarebbe utile per i docenti un manuale con le attività didattiche all'aperto da svolgere	Insegnante: <i>Però invece quello che dovrebbe venire secondo me a noi è un manuale, un elenco di possibili attività, invece di scervellarsi e trovare quali sono le attività (I6)</i>
22.I partecipanti affermano che l'OE deve essere una scelta consapevole da parte dell'insegnante	Insegnante: <i>Secondo me, l'unica cosa che posso dire è che ognuno ha da costruirselo, è come farsi un vestito su misura, quindi nel rispetto delle forme, delle misure, delle credenze, di quello che piace insomma quindi sicuramente prima di abbracciare una cosa del genere bisogna fare un attimino di introspezione e chiedersi: ma voglio veramente farlo? perché capisco che possa essere anche pesante se uno lo subisce [...] deve essere una scelta consapevole (I7)</i>
23.I partecipanti affermano che il docente non deve preoccuparsi che l'OE sia una perdita di tempo nel seguire il programma	Insegnante: <i>Suggerimento [...] è quello di non preoccuparsi, cioè di non preoccuparsi [...] di non pensare che, se facciamo attività all'aperto, perdiamo tempo e quindi non rispettiamo i programmi, le attività da fare [...] e di non preoccuparsi che i bambini fuori si distraggano di più che se stanno in classe, perché comunque i bambini a volte si distraggono più in classe che fuori. Quindi sono tutti falsi problemi, sicuramente i tempi sono più dilatati, però non è che si perde qualcosa in questa dilatazione dei tempi (I12)</i>
24.I partecipanti affermano che nell'OE occorre che il docente si alleggerisca e tenga conto di ciò che l'ambiente esterno offre	Insegnante: <i>L'unica cosa che io ho capito è proprio quella che ripeto sempre che non dobbiamo pensare di dover cercare cose mirabilanti, cose originalissime e non dobbiamo pensare di [...] dover mettere in campo cose in più, di dover conoscere cose in più, ma ci dobbiamo proprio alleggerire, dobbiamo cercare di togliere, per poter fare scuola all'aperto dobbiamo togliere, togliere tutto, toglierci tutti i pesi, tutti i vestiti, tutti gli accessori, tutte le cose che abbiamo e pensare proprio a quello che ci offre l'ambiente esterno in maniera più naturale possibile, senza cercare grandissime cose, perché poi dopo vengono da sé (I13)</i>

Tabella 127. Definizioni delle microcategorie e relativi esempi in merito ai suggerimenti dati dai partecipanti

2.14 La realizzazione e lo svolgimento della didattica all'aperto nei contesti scolastici multiculturali

In tale paragrafo vengono descritte le attività di didattica all'aperto, oltre che i comportamenti, le metodologie e le modalità di lavoro messe in atto dai docenti.

Sono state condotte quindici osservazioni, durante le quali sono stati utilizzati diversi spazi: l'aula della classe per l'inizio o la conclusione delle attività, spazi esterni come parchi nelle vicinanze della scuola e aule all'aperto. In un caso, è stata impiegata anche la palestra della scuola a causa delle condizioni meteorologiche avverse.

Le discipline (e le relative frequenze espresse in valori assoluti tra parentesi) affrontate durante le osservazioni sono state: italiano (8); arte (5); scienze (3); tecnologia (2); tematiche legate alla sostenibilità (2); inglese (1); geografia (1); religione (1); storia (1) e matematica (1). Tra queste quindici osservazioni, otto hanno affrontato più discipline contemporaneamente durante l'uscita didattica, realizzando attività interdisciplinari.

I contenuti didattici affrontati nelle attività OE sono stati: il concetto di mappa e di legenda; il concetto di progetto e delle sue fasi; i primitivi e la creazione del fuoco; la storia di Abramo, delle sue promesse e il popolo ebraico; concetti scientifici, quali i passaggi dell'acqua e il suolo; la poesia in rima; la struttura delle piante; i concetti di animali vertebrati e invertebrati; gli elementi naturali e le loro caratteristiche, tra i quali la lappola bianca, il trifoglio, il finocchio selvatico, la corteccia, il sasso, la terra e le api. Altri contenuti sono stati: la realizzazione di una rappresentazione grafica con l'uso di oggetti naturali; la lettura e alcune attività legate al tema della sostenibilità; il discorso diretto e indiretto; il concetto di compasso, di cerchio e dei suoi elementi geometrici; i concetti di femminile e maschile delle parole; i concetti di plurale e singolare delle parole; gli aggettivi qualificativi; alcune parole e aggettivi in lingua inglese. Vediamo nel dettaglio le quindici osservazioni condotte sul campo e riassunte di seguito.

I Osservazione

Nella prima osservazione, le docenti hanno presentato in Agorà l'attività da svolgere agli alunni, fornendo loro anche il materiale necessario. Hanno chiesto agli studenti di realizzare una mappa con una legenda relativa a uno spazio verde situato nelle vicinanze della scuola, utilizzando l'osservazione diretta dell'ambiente. In un primo momento, gli alunni sono stati chiamati a scrivere la legenda accanto alla mappa, mentre erano seduti ai tavoli. Successivamente, hanno avuto la consegna di incollare nei riquadri appropriati della mappa i simboli degli elementi osservati direttamente nell'ambiente circostante. Al termine del lavoro, è stato richiesto agli alunni di completare la mappa, disegnando liberamente gli elementi presenti nell'ambiente circostante. È seguito, infine, un momento di discussione e confronto in Agorà (vedere Figg. 80-81).

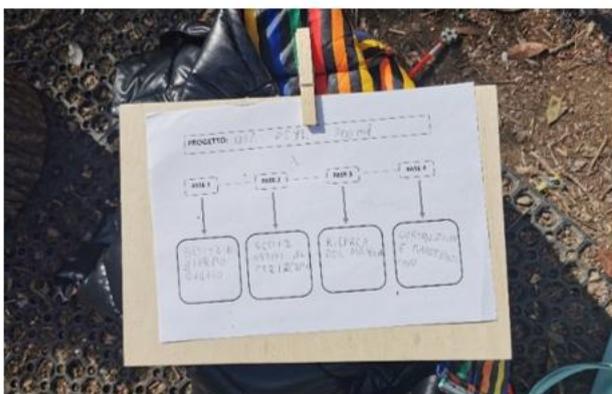


Figg. 80-81. Fotografie relative alla prima osservazione svolta

II Osservazione

Nella seconda osservazione, le docenti di classe hanno introdotto agli studenti e alle studentesse il concetto di progetto e le sue fasi, chiedendo loro di lavorare insieme per crearne uno, in particolare quello relativo a una casa degli gnomi. Le docenti hanno invitato la classe a sedersi in Agorà e hanno fornito indicazioni e materiali necessari per l'attività. Gli alunni sono stati quindi guidati nella descrizione delle fasi da seguire per pianificare il progetto della casa degli gnomi, con l'intento di realizzarlo nelle lezioni successive.

Dopo aver concordato con la classe tutte le fasi del progetto, le insegnanti hanno iniziato a lavorare con gli studenti sulle prime tappe del lavoro: la scelta dell'albero adatto e degli oggetti da realizzare, attraverso momenti di confronto e riflessione collettiva. Dopo aver esplorato lo spazio disponibile nella scuola e discusso insieme, è stato scelto l'albero su cui collocare la porta della casa degli gnomi. Successivamente, si è proceduto con la preparazione e la pulizia dello spazio circostante, seguita da una discussione sugli oggetti da realizzare con elementi naturali da integrare nella costruzione della casa degli gnomi (vedere Figg. 82-83).

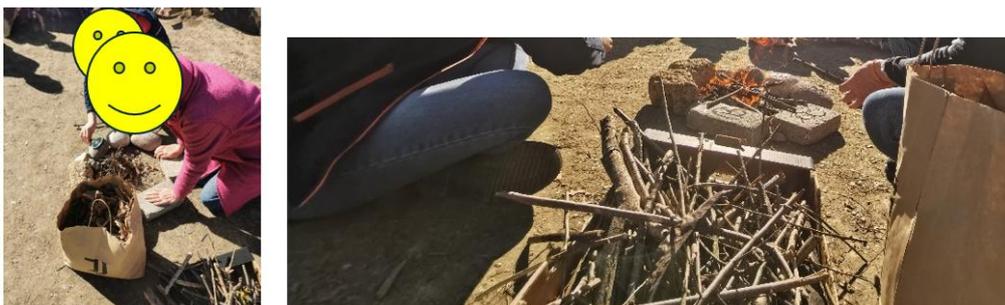


Figg. 82-83. Fotografie relative alla seconda osservazione svolta

III Osservazione

Nella terza osservazione, le docenti hanno ripreso con la classe il tema dell'uomo primitivo e l'importanza del fuoco. Pertanto, hanno chiesto agli alunni e alle alunne di raccogliere il materiale naturale necessario presente nel cortile della scuola, per poi procedere con la realizzazione del fuoco, discutendo con la classe i suoi diversi utilizzi da parte dell'uomo primitivo. Si ricorda che altri oggetti naturali erano già stati raccolti dagli alunni nelle lezioni precedenti durante un'uscita in uno spazio verde nei pressi della scuola.

Nello specifico, le insegnanti hanno richiesto di raccogliere sassi tondi e poi hanno provveduto all'accensione del fuoco con foglie secche, rametti di legno e una lente di ingrandimento, sfruttando la luce solare. Dopo l'accensione, gli alunni hanno sentito il calore del fuoco, hanno svolto un momento di discussione e di riflessione di gruppo in *circle time* intorno al fuoco per poi svolgere, infine, una danza a conclusione dell'attività didattica svolta (vedere Figg. 84-85).



Figg. 84-85 Fotografie relative alla terza osservazione svolta

IV Osservazione

Nella quarta osservazione, le insegnanti hanno condotto con le proprie classi un'attività ludica composta da diverse prove sfidanti legate ai concetti scientifici già affrontati in aula, partendo dalla storia di Abramo, delle sue promesse e del popolo ebraico. Le insegnanti hanno chiesto agli alunni di formare un *circle time* e hanno spiegato loro l'attività ludica e le sue varie fasi, per poi suddividerli in sottogruppi eterogenei. Ogni insegnante presente ha guidato un gruppo di studenti, ponendo indovinelli e domande a cui gli alunni dovevano rispondere per ottenere, dopo ogni prova, i materiali necessari per la realizzazione delle tende del popolo ebraico. Una volta completate tutte le fasi del gioco e ottenuti i materiali, ciascun sottogruppo ha costruito la propria tenda. Al termine dell'attività ludica, le docenti hanno chiesto alle classi di depositare in una piscinetta le barchette con il proprio nome, un gesto simbolico legato alla storia raccontata, che ha anche stimolato una riflessione sulla vita nomade del popolo ebraico (vedere Figg. 86-88).



Figg. 86-88. Fotografie relative alla quarta osservazione svolta

V Osservazione

Nella quinta osservazione, le insegnanti hanno discusso con gli alunni delle loro classi il tema della struttura delle piante e della loro classificazione, mostrando alcune piante presenti nel cortile della scuola e altre portate in aula dagli studenti. In seguito, le insegnanti hanno diviso gli alunni in sottogruppi eterogenei ed hanno fatto loro piantare le piante che gli alunni avevano fatto crescere precedentemente in aula, confrontandosi e discutendo insieme sullo spazio del cortile maggiormente adeguato per collocarle, imparando anche ad usare diversi attrezzi da giardinaggio specifici. Durante tale attività gli alunni hanno trovato dei lombrichi e le docenti hanno iniziato un momento di confronto

sugli animali vertebrati ed invertebrati con la classe, da cui sono emersi spunti per la realizzazione di una poesia in rima baciata. Durante lo svolgimento dell'attività didattica, il maltempo ha portato le docenti a decidere di proseguire il lavoro nella palestra della scuola, dove è stata svolto un gioco in cui gli alunni sono stati divisi in due squadre. Le insegnanti hanno posto alcune domande in merito all'attività svolta e ai suoi contenuti didattici. Gli alunni delle due squadre dovevano correre e dare il cinque ad una delle due maestre, rispondendo alla domanda (vedere Figg. 89-90).



Figg. 89-90 Fotografie relative alla quinta osservazione svolta

VI Osservazione

Nella sesta osservazione, le insegnanti hanno svolto un'attività in cui gli alunni e le alunne dovevano creare la propria "scatola della natura", contenente elementi naturali da raccogliere nello spazio verde e nell'aula all'aperto della scuola, risolvendo alcuni indovinelli legati ai concetti studiati precedentemente in scienze per completare la loro raccolta.

Le insegnanti hanno suddiviso gli studenti in sottogruppi eterogenei, fornendo a ciascun allievo la propria scatola della natura e un foglio contenente gli indovinelli. Hanno poi guidato ogni gruppo attraverso gli spazi esterni della scuola, consentendo a tutti di risolvere gli indovinelli e raccogliere gli elementi naturali necessari. Al termine dell'attività, è stato previsto un momento di discussione conclusivo per rivelare insieme le soluzioni agli indovinelli e approfondire con gli alunni alcune caratteristiche delle piante e degli animali incontrati durante l'attività didattica (vedere Figg. 91-93).



Figg. 91-93 Fotografie relative alla sesta osservazione svolta

VII Osservazioni

Nella settima osservazione, le insegnanti di classe hanno condotto un momento conclusivo di fine anno all'aperto, invitando ciascun alunno e alunna a scegliere e a raccogliere un elemento naturale che fosse collegato al proprio stato d'animo. Le indicazioni sono state fornite in *circle time* e, dopo che gli studenti hanno esplorato e selezionato il proprio elemento naturale, si è svolto un secondo momento di confronto in *circle time*. In questa fase, gli alunni hanno condiviso con la classe gli stati d'animo associati agli oggetti scelti, esprimendosi di fronte ai compagni e alle docenti, che hanno partecipato attivamente all'attività.

Successivamente, le insegnanti e gli alunni si sono spostati nel cortile della scuola per continuare il lavoro utilizzando alcuni tavoli. Hanno chiesto alla classe di realizzare una rappresentazione grafica che incorporasse l'oggetto naturale scelto, accompagnandola con un pensiero personale scritto sul retro del foglio.

L'attività si è conclusa con un momento finale in cui sono stati condivisi sia i pensieri di ciascun studente sia le loro rappresentazioni grafiche, affrontando anche emozioni e opinioni riguardo all'anno scolastico che stava giungendo al termine (vedere Figg. 94-96).



Figg. 94-96. Fotografie relative alla settima osservazione svolta

VIII Osservazione

Nell'ottava osservazione, le insegnanti hanno avviato un momento iniziale in Agorà per spiegare l'attività agli alunni e alle alunne, suddividendoli in sottogruppi eterogenei.

È stato quindi richiesto a ciascun gruppo di scegliere un elemento naturale e di condividere con i compagni e gli insegnanti le motivazioni alla base della loro scelta.

Dopo aver selezionato gli oggetti naturali e averli disposti su un telo, si è svolto un momento di discussione per esplorare le caratteristiche di questi elementi.

Successivamente, le docenti hanno continuato l'attività con una lettura incentrata sulla Giornata mondiale della Terra, ponendo l'accento sulla comprensione del testo, il tema della sostenibilità e le differenze tra discorso diretto e indiretto.

Infine, la classe, sempre divisa in sottogruppi, si è posizionata su alcuni tavoli presenti nell'aula all'aperto e ha scritto su cartoncini le azioni negative che l'uomo compie nei confronti dell'ambiente.

Dopo questa fase, hanno creato dei riquadri dove sono stati affissi i buoni propositi verso l'ambiente, espressi dagli alunni su cartoncini a forma di cuore. Per concludere, è stata preparata della terracotta in cui ciascun alunno ha potuto lasciare impressa la propria impronta (vedere Figg. 97-99).



Figg. 97-99. Fotografie relative all'ottava osservazione svolta

IX Osservazioni

Nella nona osservazione, le insegnanti hanno introdotto un momento iniziale in *circle time*, durante il quale ogni alunno e alunna ha avuto l'opportunità di scegliere e raccogliere un elemento naturale che rappresentasse il proprio stato d'animo in quel momento. Gli studenti hanno poi condiviso le loro scelte con i compagni e con le docenti, le quali hanno partecipato attivamente all'attività insieme agli alunni. Successivamente, le insegnanti hanno invitato la classe a sistemarsi sotto il gazebo, dove hanno letto una storia legata alla Giornata mondiale della Terra, approfondendo la comprensione del testo e stimolando una discussione sul tema della sostenibilità.

Successivamente, le insegnanti hanno proposto un'attività ludica incentrata sullo stesso tema. Durante l'attività, una insegnante enunciava una frase che rappresentava un comportamento di rispetto o di non rispetto verso l'ambiente; ciascun alunno, a turno, doveva avvicinarsi per dare il cinque a una delle due docenti: una incaricata di rappresentare i comportamenti rispettosi e l'altra quelli non rispettosi. Gli studenti, dopo aver fatto la loro scelta, ritornavano in fila con i compagni.

Una volta terminata l'attività ludica, le docenti hanno proposto un momento di confronto in *circle time*, durante il quale hanno invitato gli alunni a pensare e a condividere almeno un verbo legato al rispetto dell'ambiente. L'ultima attività ha visto la classe suddivisa in sottogruppi eterogenei, con ciascun gruppo incaricato di mimare per i compagni un'azione, positiva o negativa, verso la Terra, mentre gli altri dovevano indovinare l'azione rappresentata. A conclusione di questa attività, le insegnanti hanno guidato un ultimo *circle time*, leggendo una poesia sul tema del rispetto per l'ambiente esterno (vedere Figg. 100-101).



Figg. 100-101. Fotografie relative alla nona osservazione svolta

X Osservazione

Nella decima osservazione, l'insegnante ha affrontato con la classe il concetto di compasso, di cerchio e dei suoi elementi geometrici. Per rendere l'apprendimento più pratico, ha portato gli alunni e le alunne nel cortile della scuola e ha chiesto loro di costruire un compasso utilizzando pochi materiali disponibili. Gli alunni e le alunne, tutti insieme, si sono riuniti in gruppo ed hanno iniziato a confrontarsi tra loro su come utilizzare i materiali, al fine di creare un compasso funzionante, capace di disegnare un cerchio, mentre la docente li osservava senza intervenire.

Dopo due tentativi, attraverso i quali gli allievi hanno dapprima creato un piccolo compasso capace di tracciare cerchi ma senza variare il diametro, e successivamente un ovale, gli alunni sono infine riusciti a costruire un compasso funzionante utilizzando i materiali a loro disposizione. Con successo, hanno tracciato un cerchio nel cortile della scuola, disegnandolo con i gessi colorati.

Una volta terminato il lavoro, la docente ha chiesto agli alunni e alle alunne di collocarsi con il proprio corpo sugli elementi geometrici del cerchio appena realizzato, dando loro precise indicazioni. In seguito, la docente ha proposto alla classe di realizzare rappresentazioni grafiche a piacere con i gessi all'interno del cerchio, per poi tornare in aula e proseguire il lavoro. La docente, una volta in aula, ha chiesto agli alunni di scrivere sul proprio taccuino cinque parole sull'esperienza appena svolta, a cui è seguito un momento di riflessione e di condivisione sui limiti del compasso da loro creato. Tale cerchio è stato anche riprodotto dalla docente e dagli allievi con l'ausilio di un filo, riflettendo sull'esperienza svolta. L'attività si è conclusa con la richiesta della docente agli alunni di scrivere e condividere con i compagni alcune parole associate alla geometria e alle emozioni provate durante l'esperienza. Inoltre, ciascuno ha contribuito con una frase per comporre insieme un testo collettivo (vedi Figg. 102-104).



Figg. 102-104 Fotografie relative alla decima osservazione svolta

XI Osservazione

Nella undicesima osservazione, l'attività didattica all'aperto svolta ha previsto, in un primo momento, che ciascun alunno e alunna cercasse e raccogliesse un oggetto naturale nello spazio verde vicino la scuola per poi condividere le caratteristiche dell'oggetto in *circle time* con i propri compagni e docenti. Successivamente, agli studenti e alle studentesse, a turno, è stato chiesto di descrivere un ramo di un albero, collocato al centro del cerchio, e ciascuno di aggiungere, di volta in volta, una caratteristica e un nuovo aggettivo. In seguito, è stata proposta alla classe un'attività di ricerca sugli elementi naturali, in cui ciascun alunno e alunna aveva il compito di scrivere su un foglio il nome di ogni elemento identificato, per poi, in sottogruppi eterogenei, confrontarsi su di essi con compagni. Infine, sono state svolte due attività ludiche, una riguardante i concetti di singolare e di plurale di alcune parole individuate nel repertorio della lingua italiana e un'altra sui concetti di maschile e femminile. La docente pronunciava una parola a ciascun alunno e alunna, a turno, doveva battere il cinque a uno degli altri due docenti presenti, i quali rappresentavano rispettivamente, all'interno del primo gioco, "la parola singolare" e "la parola plurale" e, all'interno del secondo gioco, "la parola maschile" e "la parola femminile", per poi tornare a collocarsi nella fila appositamente predisposta (vedere Figg. 105-106).



Figg. 105-106 Fotografie relative all'undicesima osservazione svolta

XII Osservazione

Nella dodicesima osservazione, le docenti in *circle time* hanno spiegato alle classi l'attività didattica all'aperto da svolgere, dividendo in gruppi eterogenei gli alunni e le alunne attraverso una estrazione casuale, estraendo da una cesta bigliettini di carta con sopra scritti i loro nomi. In seguito, le insegnanti hanno consegnato a ogni gruppo una scatola in cui gli studenti dovevano inserire alcuni oggetti naturali trovati a terra durante il percorso svolto nello spazio verde collocato accanto alla scuola. Le docenti, infatti, hanno condotto gli alunni e le alunne in diverse aree del parco, lasciando loro del tempo per confrontarsi e per raccogliere una varietà di elementi naturali, i quali sono stati poi inseriti all'interno di una scatola. Dopo aver concluso questa fase, è stato organizzato un momento di confronto in *circle time*, durante il quale è stata illustrata l'attività successiva. In questa occasione, le insegnanti hanno anche osservato e commentato insieme agli studenti gli oggetti naturali raccolti da ciascun gruppo. Successivamente, divisi in gruppi, agli alunni è stato chiesto di realizzare un'opera d'arte utilizzando i materiali raccolti. Per questo, gli insegnanti li hanno accompagnati in un'altra area del parco, appositamente scelta per svolgere questa ultima attività (vedi Figg. 107-108).

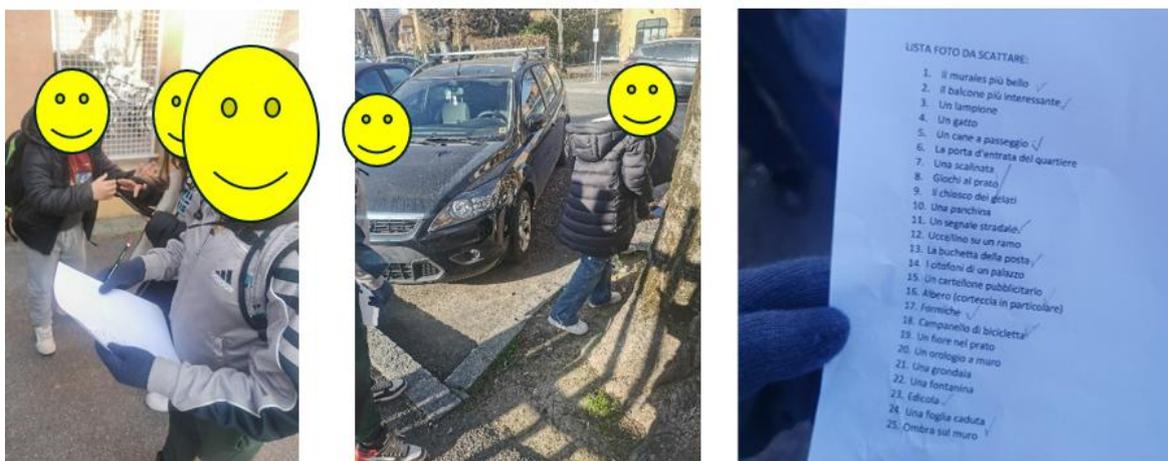


Figg. 107-108 Fotografie relative alla dodicesima osservazione svolta

XIII Osservazione

Nella tredicesima osservazione, l'insegnante in aula ha spiegato agli alunni e alle alunne l'attività didattica all'aperto da svolgere e poi ha diviso la classe in sottogruppi eterogenei. In seguito, l'insegnante ha consegnato a ciascun sottogruppo il materiale necessario per svolgere l'attività: una matita, un tablet e un elenco di oggetti da ricercare e fotografare durante il percorso nel quartiere, provvedendo a leggere la lista ad alta voce alla classe.

Successivamente, l'insegnante ha svolto con gli alunni e le alunne un percorso a piedi nel quartiere, durante il quale i sottogruppi hanno ricercato e fotografato gli oggetti presenti nell'elenco, deppennando, di volta in volta, gli elementi contenuti nella lista delle parole. Il percorso termina in uno spazio verde del quartiere, dove gli studenti e le studentesse hanno fotografato gli ultimi elementi della lista rimanenti. Qui la docente ha organizzato un momento di confronto: i sottogruppi, a turno, hanno condiviso alcune delle foto scattate e le hanno commentate insieme ai compagni e all'insegnante. L'attività è proseguita con una ultima attività: ciascun sottogruppo ha scelto tre foto, una per ogni componente, e le ha utilizzate come ispirazione per comporre una poesia in rima. Gli studenti potevano scrivere la poesia sul retro del foglio a loro disposizione o direttamente sul tablet. Distribuiti in diverse aree del parco, i gruppi si sono dedicati alla stesura della poesia, per poi ritrovarsi e fare ritorno a scuola (vedi Figg. 109-111).



Figg. 109-111 Fotografie relative alla tredicesima osservazione svolta

XIV Osservazione

Nella quattordicesima osservazione, le docenti hanno accompagnato la classe in un'area verde vicino alla scuola, dove hanno letto agli alunni una storia, invitandoli a sedersi su un muretto per ascoltare. Al termine della lettura, le insegnanti hanno diviso gli studenti e le studentesse in sottogruppi eterogenei e distribuito loro delle carte da gioco, ciascuna raffigurante un'immagine e una caratteristica. Dopo aver spiegato l'attività, hanno assegnato a ogni sottogruppo il compito di cercare nel parco oggetti che corrispondessero alle caratteristiche indicate sulle carte. Mentre gli alunni e le alunne esplorano, le docenti li osservano e distendono un telo bianco sul terreno, dove verranno disposti gli oggetti raccolti. Conclusa la ricerca, gli alunni posano i propri reperti sul telo e partecipano a un momento di confronto in cerchio. Qui, le insegnanti li invitano a descrivere gli oggetti con alcuni aggettivi, stimolando poi una riflessione collettiva sulle caratteristiche, le somiglianze e le differenze tra gli oggetti e introducendo la traduzione in inglese di alcune parole chiave emerse durante l'attività (vedere Figg. 112-114).



Figg. 112-114 Fotografie relative alla quattordicesima osservazione svolta

XV Osservazione

Nella quindicesima osservazione, le docenti hanno portato la classe in uno spazio verde vicino alla scuola, dove, disposti in cerchio insieme agli alunni, hanno iniziato a leggere due storie aventi come temi il prato e gli oggetti spesso trovati per caso e conservati. Al termine delle letture, le insegnanti hanno posto domande di comprensione e guidato un momento di confronto e riflessione con la classe. Successivamente hanno invitato gli alunni e le alunne a esplorare il parco alla ricerca di oggetti naturali che potessero essere usati per creare un'opera d'arte rappresentante il proprio prato. Una volta raccolti gli elementi naturali, le docenti sono rientrate in aula con la classe, dove gli alunni hanno iniziato a creare le proprie opere d'arte, incollando i materiali raccolti su un foglio bianco. A conclusione dell'attività, le insegnanti hanno chiesto agli studenti e alle studentesse di aggiungere un titolo e un breve verso a loro piacimento sul prato (vedere Figg. 115-117).



Figg. 115-117 Fotografie relative alla quindicesima osservazione svolta

Dopo aver descritto e riassunto brevemente le osservazioni relative alle attività didattiche all'aperto svolte dalle insegnanti, le note di campo sono state codificate in macro e micro categorie, soffermandosi sui comportamenti e le modalità di lavoro impiegate durante tali attività didattiche, descritti e rappresentati nell'immagine e nelle tabelle sottostanti.

La macrocategoria "Comportamento osservato" racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti dei docenti osservati durante lo svolgimento dell'attività didattica all'aperto ed in essa sono presenti 1028 segmenti codificati totali e 32 microcategorie. In particolare i comportamenti delle insegnanti osservati sono stati: fornisce indicazioni sull'attività da svolgere; pone domande o osservazioni per stimolare la riflessione; si confronta o collabora con i docenti, collaboratori scolastici o esperti; aiuta gli alunni durante l'attività; osserva in silenzio gli studenti; ascolta le opinioni e emozioni degli allievi; prende i materiali; chiede agli allievi di prendere i materiali; organizza l'andata (recarsi in bagno, prendere l'abbigliamento, conduzione del tragitto dell'andata, controllare le firme delle autorizzazioni); fornisce feedback agli alunni; consegna i materiali; chiede di essere rispettosi verso l'ambiente; definisce e usa segnali condivisi, come quelli per chiedere silenzio o per disporsi in *circle time*; organizza il ritorno (recupero dei materiali, prendere l'abbigliamento, conduzione del tragitto di ritorno); usa supporti non verbali (elementi naturali o le tecnologie). Altri comportamenti sono stati: stimola l'osservazione dell'ambiente; incoraggia gli alunni ad aiutarsi reciprocamente; svolge l'attività insieme agli alunni; mostra agli allievi come fare qualcosa, fornendo l'esempio da imitare; fornisce le spiegazioni sui contenuti didattici; fornisce le risposte alle domande degli alunni; fornisce le indicazioni su tempi dell'attività da svolgere; chiede di porre attenzione durante il tragitto; lascia del tempo per il gioco libero; invita ad ascoltare gli altri o i suoni dell'ambiente; chiede le difficoltà o i dubbi incontrati agli alunni; documenta l'attività tramite fotografie o prodotti realizzati; incoraggia gli alunni a partecipare all'attività o alla discussione; pone attenzione alla cultura di origine degli studenti; media i conflitti tra gli allievi ed, infine, invita ad alzare la voce al fine di sentire meglio all'aperto.

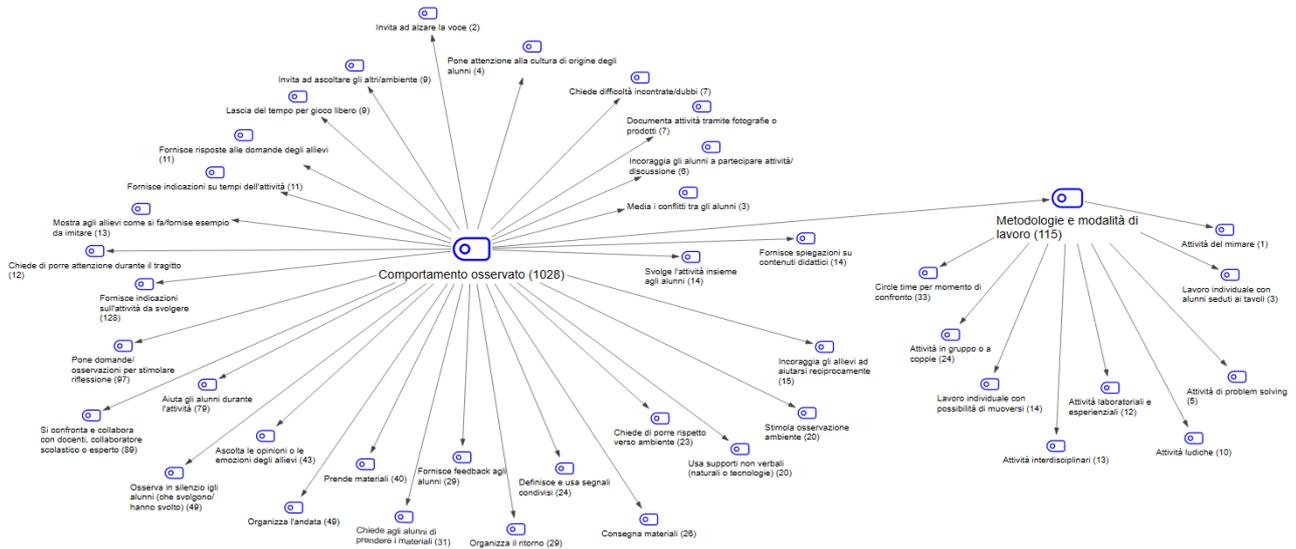


Figura 118. Modello gerarchico che raffigura le macrocategorie e le microcategorie relative a comportamenti, metodologie e modalità di lavoro delle docenti emerse durante le osservazioni

Microcategorie	Definizione microcategorie	Frequenza segmenti codificati	Esempi
1.1. Fornisce indicazioni sull'attività da svolgere	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente fornisce indicazioni sull'attività didattica da svolgere	128	Note di campo: <i>L'insegnante fornisce le indicazioni sull'attività da svolgere: gli alunni e le alunne dovranno scrivere la legenda e ritagliare e incollare i simboli nella griglia della mappa al posto giusto, in base a come la posizionano (Prima osservazione)</i>
1.2. Pone domande o osservazioni per stimolare la riflessione degli alunni	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente pone domande o osservazioni per stimolare la riflessione degli alunni e delle alunne	97	Note di campo: <i>La docente poi aggiunge "abbiamo detto che ogni progetto ha delle fasi, cosa sono le fasi?" e, dopo aver ascoltato le risposte degli alunni e delle alunne, pone loro delle domande, quali: "quale sarà quindi la prima fase?" e ancora "la prima fase quindi sarà quella di scegliere l'albero adatto?" (Seconda osservazione)</i>
1.3. Si confronta e collabora con docenti, collaboratore scolastico o esperto	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente si confronta e collabora con altre colleghe, con un collaboratore scolastico o un esperto	89	Note di campo: <i>Dopo aver scavato, le docenti si mettono d'accordo su quali piante piantare (Quinta osservazione)</i>
1.4. Aiuta gli alunni durante l'attività didattica	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente aiuta gli alunni e le alunne durante l'attività didattica	79	Note di campo: <i>Passano tra i tavoli aiutano gli alunni e le alunne a creare la legenda incollando i simboli e scrivendo vicino il nome corrispondente. In alcuni casi intervengono, in particolare l'insegnante XXXXX dice ad un alunno: "non li mettere troppo in là che devi scrivere il nome" (Prima osservazione)</i>

<p>1.5. Osserva in silenzio gli allievi</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente osserva in silenzio gli allievi e le allieve mentre svolgono l'attività didattica</p>	<p>49</p>	<p>Note di campo: <i>L'insegnante fa proseguire il lavoro agli alunni e alle alunne, facendo loro fotografare gli oggetti che trovano nel parco, mentre lei li osserva da lontano, in silenzio (Tredicesima osservazione)</i></p>
<p>1.6. Organizza l'andata (facendo andare al bagno gli alunni, chiedendo di prendere l'abbigliamento necessario, gestendo il tragitto o controllando le assenze o le firme dei genitori per l'uscita)</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente organizza l'andata per recarsi nello spazio esterno dove svolgere l'attività didattica (facendo andare al bagno gli alunni, chiedendo di prendere l'abbigliamento necessario, gestendo il tragitto o controllando le assenze o le firme dei genitori per l'uscita)</p>	<p>49</p>	<p>Note di campo: <i>L'insegnante fa andare al bagno gli alunni e le alunne, poi chiede loro di prepararsi e di mettersi in fila per due [...] dice: "andiamo?" e chiude il cancello, conducendo la classe al parco (Quattordicesima osservazione)</i></p>
<p>1.7. Ascolta le opinioni o le emozioni degli allievi</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente ascolta le opinioni o le emozioni degli allievi e delle allieve</p>	<p>43</p>	<p>Note di campo: <i>La docente dice agli alunni e alle alunne: "possiamo fare tra questi elementi delle distinzioni? quali?" e gli studenti, a turno, rispondono sottolineando alcune distinzioni, come molli e duri, esseri viventi e non viventi, ruvidi e lisci, corti e lunghi eccetera, mentre la docente li ascolta (Ottava osservazione)</i></p>
<p>1.8. Prende materiali didattici</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente prende i materiali didattici necessari per svolgere l'attività didattica</p>	<p>40</p>	<p>Note di campo: <i>La docente poi taglia e sistema alcuni materiali naturali, che aveva raccolto, sulla cattedra per gli alunni e le alunne che non li avevano trovati al parco o che li volevano usare per realizzare il proprio prato (Quindicesima osservazione)</i></p>
<p>1.9. Chiede agli alunni di prendere i materiali didattici</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente chiede agli alunni e alle alunne di prendere i materiali didattici necessari per svolgere l'attività didattica</p>	<p>31</p>	<p>Note di campo: <i>La docente [...] poi chiede agli alunni e alle alunne di portare l'astuccio (Quindicesima osservazione)</i></p>
<p>1.10. Fornisce feedback agli alunni</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente fornisce feedback agli alunni e alle alunne</p>	<p>29</p>	<p>Note di campo: <i>A questo punto, la docente dice alla classe: "Ohhh, che bellissimo cerchio" (Decima osservazione)</i></p>
<p>1.11. Organizza il ritorno (chiedendo agli alunni di recuperare e di riporre l'abbigliamento usato, di</p>	<p>Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente organizza il ritorno per recarsi a scuola dopo aver terminato l'attività didattica (chiedendo agli alunni di recuperare e di riporre</p>	<p>29</p>	<p>Note di campo: <i>Le docenti chiedono agli alunni di raccogliere le giacche e le tavolette, mentre le insegnanti li aiutano a prendere i materiali (Seconda osservazione)</i></p>

preparare gli zaini, facendo andare al bagno gli alunni o gestendo il tragitto)	l'abbigliamento usato, di preparare gli zaini, facendo andare al bagno gli alunni o gestendo il tragitto)		
1.12. Consegna i materiali didattici	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente consegna i materiali didattici agli allievi e alle allieve	26	Note di campo: <i>Le docenti consegnano a ciascun alunno e alunna il materiale: una fotocopia da colorare e su cui scrivere il proprio nome [...] e la scatola della natura (Sesta osservazione)</i>
1.13. Definisce e usa segnali condivisi	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente definisce e usa con la classe i segnali condivisi	24	Note di campo: <i>La docente poi fa il gesto della volpe per ottenere il silenzio e chiede agli alunni e alle alunne di fare silenzio e ascoltare (Undicesima osservazione)</i>
1.14. Chiede di porre rispetto verso l'ambiente	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente chiede alla classe di porre rispetto verso l'ambiente esterno	23	Note di campo: <i>La docente [...] si raccomanda con gli alunni e le alunne di non strappare gli oggetti naturali che non sono necessari per l'attività didattica (Sesta osservazione)</i>
1.15. Usa supporti non verbali (elementi naturali o tecnologie)	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente usa supporti non verbali (elementi naturali o tecnologie) durante l'attività didattica	20	Note di campo: <i>La docente ripete ad una alunna la parola "compasso" più volte indicando l'oggetto creato in precedenza, poi prende il cellulare per mostrarle la foto del compasso e le chiede se lo avesse mai visto (Decima osservazione)</i>
1.16. Stimola l'osservazione dell'ambiente	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente stimola l'osservazione dell'ambiente esterno da parte della classe	20	Note di campo: <i>L'insegnante durante la passeggiata dice alla classe: "cominciate a guardarvi intorno, potete poi selezionare le fotografie [...]" (Tredicesima osservazione)</i>
1.17. Incoraggia gli allievi ad aiutarsi reciprocamente	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente incoraggia gli allievi e le allieve ad aiutarsi reciprocamente	15	Note di campo: <i>La docente dice agli allievi e alle allieve di mettere insieme le idee e di scrivere le frasi (Ottava osservazione)</i>
1.18. Fornisce spiegazioni sui contenuti didattici	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente fornisce spiegazioni sui contenuti didattici alla classe	14	Note di campo: <i>La docente parla del lombrico, che cos'è, come respira e cosa mangia, e della talpa, come vive, come si muove, e spiega che è un animale veloce, cogliendo un'occasione che si è venuta a creare: gli alunni e le alunne hanno trovato un lombrico scavando e poi lo hanno spostato su consiglio della docente (Quinta osservazione)</i>
1.19. Svolge l'attività insieme agli alunni	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente svolge l'attività	14	Note di campo: <i>Anche le docenti iniziano la ricerca di sassi tondeggianti e grandi per creare il fuoco insieme agli alunni e alle alunne (Terza osservazione)</i>

	insieme agli alunni e alle alunne		
1.20. Mostra agli allievi come fare qualcosa, fornendo un esempio da imitare	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente mostra agli allievi e alle allieve come fare qualcosa, fornendo loro un esempio da imitare	13	Note di campo: <i>La docente dice alla collega che è necessario mettere prima gli oggetti nell'ordine in cui sono scritti e spiega agli alunni e alle alunne come fare, mostrandoglielo con la scatola in mano (Sesta osservazione)</i>
1.21. Chiede di porre attenzione durante il tragitto	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente chiede alla classe di porre attenzione durante il tragitto	12	Note di campo: <i>Durante il percorso la docente ricorda agli alunni e alle alunne di stare in fila per due, di fare attenzione e di stare attenti a dove mettono i piedi perché sono vicino alla strada (Settima osservazione)</i>
1.22. Fornisce indicazioni su tempi dell'attività	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente fornisce indicazioni su tempi dell'attività didattica alla classe	11	Note di campo: <i>L'insegnante [...] poi aggiunge che in questa zona [...] ci sono dei tesori da trovare e che hanno otto minuti e mezzo per cercarli (Dodicesima osservazione)</i>
1.23. Fornisce risposte alle domande degli alunni	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente fornisce le risposte alle domande degli alunni e delle alunne	11	Note di campo: <i>[...] Girando tra i tavoli senza intervenire se non quando alcuni alunni e alunne le chiedono spiegazioni ulteriori su quale foglio usare per scrivere le azioni positive e negative (Ottava osservazione)</i>
1.24. Lascia del tempo per il gioco libero	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente lascia del tempo alla classe per il gioco libero	9	Note di campo: <i>La docente dice alla classe: "iniziamo la nostra attività e poi vi lasciamo un po' di tempo, dopo l'attività avrete tempo per stare con gli animali" (Prima osservazione)</i>
1.25. Invita ad ascoltare gli altri compagni o i suoni dell'ambiente	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente invita la classe ad ascoltare gli altri compagni o i suoi dell'ambiente esterno	9	Note di campo: <i>La docente poi chiede agli alunni e alle alunne di chiudere gli occhi e di dire a turno un rumore naturale che riescono a sentire (Ottava osservazione)</i>
1.26. Chiede le difficoltà incontrate o eventuali dubbi	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente chiede le difficoltà incontrati o eventuali dubbi	7	Note di campo: <i>Le docenti chiedono poi agli alunni quale è stata la principale difficoltà incontrata in questa attività (Prima osservazione)</i>
1.27. Documenta le attività tramite fotografie o prodotti	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente documenta l'attività didattica svolta tramite fotografie o la realizzazione di prodotti	7	Note di campo: <i>Le docenti passano tra i gruppi per osservare gli alunni e le alunne mentre lavorano e per fare le foto ai lavori prodotti (Dodicesima osservazione)</i>
1.28. Incoraggia gli alunni a partecipare	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la	6	Note di campo: <i>Una volta che l'alunna ha terminato di parlare, la docente dice alla classe: "chi viene?" (Settima osservazione)</i>

all'attività o alla discussione	docente incoraggia gli alunni e le alunne a partecipare all'attività didattica o alla discussione		
1.29. Pone attenzione alla cultura di origine degli allievi	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente pone attenzione alla cultura di origine degli allievi e delle allieve	4	Note di campo: <i>Ad una alunna che disegna la bandiera della Turchia, chiede: "com'è la bandiera della Turchia?"</i> (Decima osservazione)
1.30. Media i conflitti tra gli allievi	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente media i conflitti che si verificano tra gli alunni	3	Note di campo: <i>Durante il gioco un alunno litiga con alcuni compagni perché vuole superarli nella fila, ma la docente riesce a mitigare il conflitto tra gli studenti</i> (Undicesima osservazione)
1.31. Invita ad alzare la voce	Racchiude l'insieme delle evidenze relative ai comportamenti in cui la docente invita qualcuno ad alzare la voce al fine di sentire meglio all'aperto	2	Note di campo: <i>La docente chiede di parlare forte, perché lei e gli alunni e alunne all'altro tavolo non riescono a sentire</i> (Settima osservazione)

Tabella 128. Microcategorie emerse dalle osservazioni svolte in merito ai comportamenti delle docenti con le frequenze, le definizioni e gli esempi

Durante le osservazioni, particolare attenzione è stata rivolta alle metodologie e alle modalità di lavoro impiegate dalle docenti per lo svolgimento delle lezioni all'aperto, raccolte nella categoria "Metodologie e modalità di lavoro". Questa categoria include un totale di 115 segmenti codificati suddivisi in 9 microcategorie. Le principali metodologie e modalità di lavoro utilizzate dalle docenti sono state: il *circle time* come momenti di confronto; attività di gruppo o a coppie; il lavoro individuale con possibilità di muoversi liberamente nello spazio esterno a disposizione; le attività interdisciplinari, che si verificano quando le docenti coinvolgono più discipline contemporaneamente per lo svolgimento delle attività didattiche; le attività laboratoriali ed esperienziali; le attività ludiche, come la caccia al tesoro o i giochi; le attività di *problem solving*; il lavoro individuale ai tavoli; ed, infine, le attività di mimo.

Le descrizioni dettagliate di ciascuna metodologia e modalità di lavoro sono riportate nell'immagine precedente e nelle tabelle seguenti.

Microcategorie	Definizione microcategorie	Frequenza segmenti codificati	Esempi
2.1. Usa la metodologia del <i>circle time</i> come momento di confronto tra gli alunni	Racchiude l'insieme delle evidenze che mostrano come la docente impieghi la metodologia del <i>circle time</i> come momento di confronto tra gli alunni e le alunne	33	Note di campo: <i>La docente chiede agli alunni di appoggiare il materiale sui tavoli e di sedersi in circle time nell'Agorà</i> (Ottava osservazione)

2.2. Svolge attività in gruppo o a coppie	Racchiude l'insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe delle attività in gruppo o a coppie con la propria classe	24	Note di campo: <i>La docente dice loro: "potete andare in gruppetti, quello che non sa uno sa l'altro quindi diventa un lavoro più efficace, potete andare". Gli alunni e le alunne, quindi, si alzano dall'Agorà e vanno a cercare l'albero adatto per la casa degli gnomi (Seconda osservazione)</i>
2.3. Svolge un lavoro individuale con la possibilità di muoversi nell'ambiente	Racchiude l'insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe un lavoro individuale, dando agli alunni e alle alunne la possibilità di muoversi nell'ambiente esterno	14	Note di campo: <i>A questo punto, la docente chiede agli studenti e alle studentesse di andare a cercare gli elementi naturali, come i trifogli (Quindicesima osservazione)</i>
2.4. Svolge attività interdisciplinari	Racchiude l'insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe delle attività interdisciplinari	13	Note di campo: <i>L'insegnante XXXXX dice agli alunni e alle alunne "adesso che facciamo le linee ci serviranno e li teniamo (i rami) per geometria" (Quattordicesima osservazione)</i>
2.5. Svolge attività laboratoriali e esperienziali	Racchiude insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe delle attività laboratoriali e esperienziali	12	Note di campo: <i>La docente XXXXX chiede ad un gruppo di alunni e alunne di fare dei buchi nel terreno con gli attrezzi da giardinaggio, mentre ad un altro gruppo chiede di travasare le piante, spostandole dal vaso nel terreno (Quinta osservazione)</i>
2.6. Svolge attività ludiche	Racchiude insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe delle attività ludiche, come giochi o caccia al tesoro	10	Note di campo: <i>Una volta divisi gli alunni e le alunne in gruppi, ciascuna docente guida un gruppo [...] ed inizia il gioco, facendo loro alcune domande sul suolo e in merito a ciò che hanno studiato. Man mano che ciascun gruppo risponde alle domande delle docenti e indovina, può poi procedere con il gioco ottenendo e prendendo il primo materiale: teli e lenzuola per la creazione della tenda (Quarta osservazione)</i>
2.7. Svolge attività di <i>problem solving</i>	Racchiude insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe delle attività di <i>problem solving</i>	5	Note di campo: <i>Una volta giunti in giardino la docente ricorda agli alunni e alle alunne il compito da svolgere: costruire un grande compasso tutti insieme e assicurarsi che effettivamente questo funzioni, disegnando un cerchio nel cortile della scuola. In seguito, l'insegnante dice alla classe [...] di organizzarsi come preferiscono per svolgere il lavoro. A quel punto gli alunni e le alunne si dispongono da soli in cerchio, iniziano a parlare tra di loro e a prendere i materiali dalla busta posta al centro del cerchio, mentre la docente li osserva in silenzio lavorare (Decima osservazione)</i>
2.8. Svolge lavoro individuale con alunni seduti ai tavoli	Racchiude insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga con la classe un lavoro individuale in cui gli alunni e le alunne sono seduti ai tavoli	3	Note di campo: <i>La docente dice alla classe: "è sempre un'attività individuale, siete voi e il vostro foglio, quando lo avete finito lo racconterete a noi e ai compagni, potete scrivere dietro quello che pensate" (Settima osservazione)</i>
2.9. Svolge attività del mimare	Racchiude insieme delle evidenze che mostrano come la docente svolga	1	Note di campo: <i>Le docenti, in seguito, chiamano un gruppo alla volta che ha il compito di mimare l'azione scelta, mettendosi davanti ai compagni che sono seduti e che, per alzata di</i>

	con la classe le attività del mimare		<i>mano, tentano di indovinare di quale azione si tratta. Lo studente o la studentessa che indovina, poi, insieme al suo gruppo, andrà a sua volta a mimare la propria azione. Ogni volta che un gruppo deve iniziare a mimare l'azione, la docente dice: "chack" e poi chiede alla classe che cosa è stato mimato (Nona osservazione)</i>
--	--------------------------------------	--	--

Tabella 129. Microcategorie emerse dalle osservazioni svolte in merito alle metodologie e alle modalità di lavoro impiegate dalle docenti con le frequenze, le definizioni e gli esempi

3. Validazione e interpretazione dei dati

La presente ricerca si è posta come obiettivi quelli di: esplorare le opinioni che insegnanti, alunni e genitori hanno dell'OE e del suo uso nella scuola primaria della Rete delle scuole all'aperto, oltre che dell'OE come approccio inclusivo in riferimento agli studenti e alle studentesse con background migratorio. Inoltre, è stato indagato come venga didatticamente impiegato l'OE nella scuola primaria. Pertanto, sono state esaminate e descritte le caratteristiche dei contesti scolastici aderenti alla ricerca e del campione, esplorando i dati anagrafici e alcune informazioni contestuali, quali: le pratiche scolastiche e didattiche impiegate per l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio; la formazione ricevuta relativa all'OE; le esperienze pregresse di didattica all'aperto di docenti e degli studenti e le attività scolastiche all'aperto svolte e quelle che intendono svolgere gli insegnanti intervistati.

In relazione ai risultati della ricerca, sono state dapprima esaminate e descritte le caratteristiche dei contesti scolastici aderenti allo studio e del campione, esplorando i dati anagrafici e alcune informazioni contestuali, quali: le pratiche scolastiche e didattiche impiegate per favorire l'inclusione degli allievi e delle allieve con background migratorio; la formazione dei docenti ricevuta riguardo all'OE; le esperienze pregresse di didattica all'aperto di docenti e studenti e le attività scolastiche già realizzate e quelle che gli insegnanti intervistati intendessero svolgere in futuro.

È stata indagata anche la conoscenza dell'OE da parte dei genitori e degli studenti. Ai genitori è stato chiesto di fornire informazioni su vari aspetti, tra cui: chi li avesse informati e quando fossero stati informati in merito all'uso della didattica all'aperto; cosa fosse stato detto loro in merito a tale approccio; la motivazione che li avesse indotti ad iscrivere i propri figli in una scuola appartenente alla Rete nazionale delle scuole all'aperto; le ragioni per le quali si ritenessero soddisfatti o meno riguardo all'utilizzo dell'OE a scuola; le attività di didattica all'aperto da loro ritenute più utili per migliorare l'apprendimento dei propri figli. Agli studenti e alle studentesse, invece, è stata chiesta la loro opinione in merito: alle motivazioni che avessero, a loro parere, portato gli insegnanti ad adottare l'OE; le ragioni per le quali apprezzassero (o meno) tale approccio educativo; le attività di didattica all'aperto ritenute utili da svolgere a scuola; come si sentissero durante lo svolgimento dell'OE; e, infine, le loro preferenze riguardo gli spazi (interni o esterni) e le modalità di lavoro (se insieme ai compagni e alla docente o in modo individuale) relative alla didattica all'aperto.

In merito a tali informazioni di contesto emerge come le pratiche scolastiche messe in atto per l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio facciano riferimento soprattutto ai processi di alfabetizzazione primaria e secondaria, mentre le pratiche didattiche impiegate quotidianamente dalle docenti siano principalmente attività di gruppo e attività di didattica all'aperto. Si evince poi dall'analisi dei dati anche come vi sia una limitata conoscenza da parte delle

famiglie delle pratiche didattiche volte all'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio e come persistano, ancora oggi, alcune problematiche in merito a tali aspetti. Ciò può dirsi in linea con la letteratura di riferimento (Vaccarelli, 2011). Per quanto concerne le informazioni raccolte in merito alla formazione sull'Educazione all'aperto rivolta agli insegnanti, esse sono state ricavate sia dalla documentazione presente sul sito della Rete nazionale delle scuole all'aperto sia dalle interviste al facilitatore della Rete e alle docenti, oltre che dai documenti degli Istituti scolastici partecipanti alla ricerca. I dati mostrano l'importanza cruciale rivestita dalla formazione degli insegnanti nella realizzazione e implementazione efficace della didattica all'aperto, che implica la partecipazione a convegni e la condivisione di spunti, di idee e di pubblicazioni e libri di testo da impiegare durante l'attività con le proprie classi, ma soprattutto il ruolo attribuito alla collaborazione con enti territoriali locali, che permette loro di integrare risorse esterne e metodologie innovative per lo svolgimento di attività formative sia teoriche che pratiche.

L'esperienza diretta attraverso attività pratiche, che i docenti sperimentano in prima persona, è particolarmente significativa. Questo approccio non solo arricchisce la loro competenza professionale, ma favorisce anche una comprensione più profonda dei benefici e delle sfide legate all'OE. In questo modo, la formazione continua contribuisce a creare un ambiente di apprendimento più stimolante e inclusivo, in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni degli studenti.

La formazione risulta importante per le insegnanti, le quali ottengono strumenti *ad hoc* per mettere in pratica e trasporre quanto appreso sul piano teorico e per mettersi in gioco e rendere il proprio modo di insegnare più creativo, soprattutto offrendo agli allievi numerosi stimoli e benefici. Relativamente alle esperienze pregresse di educazione all'aperto, emerge che sia le insegnanti sia gli allievi e le allieve dichiarano di aver partecipato a diverse attività di questo tipo anche prima di fare ingresso nelle istituzioni scolastiche affiliate alla Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto, anche se queste venivano svolte in maniera meno sistematica ed erano legate principalmente all'iniziativa personale delle singole insegnanti. Ciò indica, comunque, un interesse diffuso per l'educazione all'aperto. La varietà di esperienze accumulate dagli insegnanti e dagli studenti rappresenta una risorsa significativa per l'implementazione di metodologie didattiche innovative che promuovono l'inclusione e l'apprendimento attivo nel contesto scolastico.

Analogamente, le attività didattiche all'aperto realizzate dalle insegnanti si sono distinte per varietà e contenuti diversi, con l'intento di sfruttare appieno le opportunità offerte dall'OE. Alcuni di questi interventi si sono già concretizzati durante lo svolgimento della presente ricerca, mentre altre attività erano programmate per essere completate entro la fine dell'anno scolastico (a.s. 2022-2023).

In riferimento alla conoscenza che di tale approccio educativo hanno le famiglie degli alunni, si evince chiaramente dalle risposte fornite come queste siano state informate ad inizio anno, soprattutto dalle docenti di classe, che hanno loro spiegato come l'Educazione all'aperto fosse un modo di apprendere attraverso il contatto diretto con l'ambiente esterno, aspetto quest'ultimo che emerge anche come la microcategoria con la maggior frequenza di segmenti codificati relativa alla definizione che i partecipanti hanno dato di OE.

Sebbene la maggior parte dei genitori dichiarò che la scelta della scuola per i propri figli non fosse al momento dell'iscrizione motivata dalla didattica all'aperto, le famiglie sembrano esprimere un alto grado di soddisfazione nei confronti di questo approccio educativo. In particolare, sottolineano i benefici che esso apporta alla crescita dei propri figli, evidenziando come tutte le attività svolte all'aperto siano percepite come utili per il loro sviluppo e per il loro apprendimento. Questo suggerisce che, anche se la didattica all'aperto non è stata un fattore decisivo nella scelta della scuola,

le famiglie riconoscono e apprezzano il valore di tali esperienze educative per il benessere e la crescita dei loro figli.

Per quel che riguarda la conoscenza che gli allievi hanno dell'Educazione all'aperto, è emerso come questi ultimi ritengano che le loro insegnanti abbiano scelto di svolgere tale attività perché la considerano un'opportunità per migliorare l'apprendimento degli studenti. Questi ultimi, infatti, sono convinti che le loro insegnanti abbiano optato per una didattica all'aperto perché essa implica l'uso di modalità di lavoro piacevoli, gioiose e divertenti. Gli allievi e le allieve sembrano soddisfatti di tale approccio educativo proprio perché consente loro di divertirsi e di apprendere in un ambiente salubre e sembrano preferire le attività didattiche all'aperto rispetto a quelle in aula, svolte con i propri compagni piuttosto che in modo individuale. Questo sottolinea l'importanza di ambienti di apprendimento stimolanti e collaborativi per il benessere e l'efficacia educativa degli studenti.

Infine, gli studenti e le studentesse ritengono che siano maggiormente utili le attività didattiche svolte in spazi naturali e dichiarano di sentirsi principalmente "felici", "liberi" e di stare "benissimo" durante l'OE.

Dopo aver raccolto tali informazioni di contesto, si è passati ad esplorare ulteriori aspetti tra cui: la definizione di "Educazione all'aperto" secondo l'opinione dei partecipanti e i relativi termini ad essa associati nell'opinione degli allievi; i benefici e gli ostacoli relativi allo svolgimento delle attività scolastiche all'aperto; le preoccupazioni di genitori e studenti legate all'uso di tale approccio educativo; le caratteristiche distintive dell'OE e le opinioni dei partecipanti circa il suo utilizzo come strumento per promuovere i processi di inclusione, specialmente degli alunni e alunne con background migratorio. Infine, sono stati raccolti suggerimenti e informazioni supplementari dai partecipanti, insieme alle osservazioni sui comportamenti, sulle metodologie e sulle modalità di lavoro adottate dagli insegnanti durante le attività didattiche all'aperto (realizzate ed osservate). Questo approccio ha permesso di ottenere una visione completa e sfumata dell'implementazione dell'Educazione all'aperto nei vari contesti scolastici.

Dall'analisi dei dati emerge come l'OE venga definito dalla maggior parte dei partecipanti come un modo di apprendere attraverso il contatto diretto con l'ambiente esterno, tanto che i termini maggiormente ricorrenti nelle loro parole sono: "aperto" e "scuola", ma anche "natura", "attività" e "imparare". In generale, è possibile notare come i termini emersi e più frequenti facciano riferimento ad una visione dell'OE inteso come approccio educativo che implica una didattica attiva, svolta in ambienti sia interni sia esterni, naturali e non, in linea con la letteratura di riferimento. Tale visione appare condivisa da tutti i partecipanti alla ricerca, ossia dalle docenti, dai genitori e dagli allievi, sia nativi che con background migratorio. Dall'esame relativo alle parole indicate dagli studenti per descrivere l'Educazione all'aperto, si evince come alcuni termini appaiano con maggiore frequenza, ossia: "natura", "imparare", "animali", "aperto", "giocare", "scuola", "divertente" e parole affini, "aria", "bello", "insieme". Queste parole e i sentimenti descritti dagli studenti e dalle studentesse ad esse associati risultano essere in accordo con la letteratura di riferimento, secondo la quale tale approccio viene percepito dagli alunni come bello, piacevole e divertente (Carpi, 2018), in grado di farli sentire liberi (Robertson, 2018), sia mentalmente sia nel movimento e nell'uso del proprio corpo (Schenetti & Guerra, 2016).

Un altro aspetto considerato molto significativo da docenti ed alunni è quello legato ai diversi benefici apportati dall'OE. Per gli insegnanti, la didattica attiva all'aperto consentirebbe una maggiore libertà e creatività nell'insegnamento, permettendo loro di progettare attività più coinvolgenti e innovative, mentre, per gli studenti, i benefici si estenderebbero a varie dimensioni. In particolare, le relazioni e le interazioni con l'ambiente consentirebbero, come affermato dal facilitatore e dalla maggior parte

degli insegnanti, l'apprendimento di comportamenti di rispetto e di cura nei confronti della natura e di comportamenti civili legati al rispetto delle regole comuni. La maggior parte dei genitori, sia con che senza background migratorio, sottolinea principalmente che i vantaggi sono riconducibili al fatto che un maggiore tempo trascorso all'aperto favorisca la conoscenza e l'esplorazione del territorio.

Allo stesso modo, gli allievi, sia nativi sia con background migratorio, affermano che il vantaggio di trascorrere del tempo all'aperto consisterebbe soprattutto nella conoscenza e nell'esplorazione del territorio. Tale aspetto risulta ancora oggi di fondamentale importanza se si considerano gli obiettivi dell'Agenda 2030 e il legame che intercorre tra il benessere dell'ambiente e quello dell'uomo (Malavasi, 2014; Birbes, 2018a, 2018b; ONU, 2015).

Per quanto concerne la dimensione cognitiva, i partecipanti mettono in luce come i vantaggi siano da ricondursi alle informazioni ricevute in contesti all'aperto, che, a loro avviso, rimarrebbero maggiormente impresse nella memoria degli allievi, e ai maggiori stimoli e opportunità offerti dall'ambiente esterno che garantirebbero l'apprendimento degli studenti. Questa modalità di apprendimento viene percepita come più efficace grazie proprio alle opportunità che l'ambiente esterno offre. Gli studenti sono più propensi a connettersi e a interagire con ciò che apprendono quando sono immersi in un contesto piacevole. Questo approccio non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma stimola anche la curiosità e la motivazione degli studenti, portando a risultati positivi nel loro processo di apprendimento.

Emergono, tuttavia, alcune differenze nelle risposte dei partecipanti. Per il facilitatore, i vantaggi dell'Educazione all'aperto sono associati a modalità di apprendimento che risultano piacevoli e divertenti, ad una maggiore stimolazione così come a una maggiore curiosità, ad un uso costruttivo delle tecnologie e del rispetto per i diversi stili, ritmi e bisogni differenti degli alunni. La maggior parte dei docenti sottolinea, invece, come i benefici cognitivi derivino principalmente dalla natura esperienziale, laboratoriale e multisensoriale delle attività, che facilitano l'apprendimento, e dalla natura di tali contesti che tendono a far rimanere le informazioni acquisite più impresse nella memoria degli studenti, contribuendo così a un apprendimento più efficace e duraturo.

Per quanto riguarda le risposte dei genitori, invece, la maggior parte di questi individua come beneficio principale il fatto che l'apprendimento venga facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali. I genitori con background migratorio ritengono che siano fondamentali i diversi stimoli offerti dall'ambiente per l'apprendimento degli alunni e l'uso di modalità di lavoro piacevoli e divertenti. Infine, secondo la maggior parte degli studenti, sia nativi sia con background migratorio, l'apprendimento nell'OE verrebbe facilitato da una maggiore ritenzione delle informazioni ricevute, le quali rimarrebbero maggiormente impresse nella memoria degli allievi, nonché dall'osservazione diretta dell'ambiente e dagli innumerevoli stimoli da esso offerti. In merito alla dimensione relativa al benessere psico-fisico e alla salute, i benefici, secondo i partecipanti, sono riconducibili prevalentemente ad un ambiente salubre, con aria fresca e luce solare, e che risponde ai bisogni fisiologici dell'alunno.

Tali vantaggi vengono indicati dal facilitatore accanto ad una serie di benefici aggiuntivi, tra cui lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità negli studenti, la possibilità di incrementare il movimento fisico, di ascoltare e di lavorare sulle proprie emozioni e di rafforzare il sistema immunitario degli studenti e delle studentesse, incrementando il loro benessere complessivo.

La maggior parte dei docenti, invece, indica come principale beneficio in tale ambito il senso di libertà a livello fisico e mentale degli studenti. Per i genitori il vantaggio risiede nell'aver a disposizione un ambiente salubre. Tra le risposte dei genitori con background migratorio prevalgono benefici legati soprattutto al senso di libertà a livello fisico e mentale degli studenti e al fatto che gli alunni siano più

rilassati e sereni. Infine, per la maggior parte degli studenti, sia nativi sia con background migratorio, il principale vantaggio concerne la possibilità di stare in un ambiente salubre, con aria fresca e luce solare.

L'ultima dimensione individuata è quella sociale, per la quale i partecipanti hanno evidenziato vari vantaggi, come l'opportunità di migliorare l'interazione verbale tra studenti e di favorire una maggiore vicinanza fisica e contatto tra pari. Tuttavia, in riferimento a tale dimensione sono emerse alcune differenze nelle risposte dei partecipanti. Se il facilitatore indica come la didattica all'aperto promuova un aumento dell'attenzione e del rispetto reciproco tra gli allievi, contribuendo a ridurre i conflitti, la maggior parte delle insegnanti ritiene che i benefici siano prevalentemente dovuti allo svolgimento di attività in gruppo che favoriscono le relazioni sociali tra i pari.

La maggioranza dei genitori e degli alunni, sia con che senza background migratorio, invece, indica come vantaggi prevalenti della didattica all'aperto le diverse possibilità di interazione verbale tra gli allievi, una maggiore vicinanza fisica e un maggiore contatto tra gli studenti.

In tutti i casi, i partecipanti sembrano essere consapevoli non solo dei benefici dell'Educazione all'aperto, ma anche degli ostacoli che implica il suo svolgimento a scuola. Se il facilitatore e la maggior parte dei docenti indicano che tra i principali ostacoli allo svolgimento dell'OE vi siano idee legate alla mentalità e paure di insegnanti e famiglie, la maggior parte dei genitori ritiene che non vi siano ostacoli allo svolgimento dell'OE ad eccezione di alcuni che ne individuano diversi, tra i quali la mancanza di spazi adeguati o sicuri. In particolare, osserviamo come la maggior parte dei genitori con background migratorio ritenga che non vi siano ostacoli allo svolgimento della didattica all'aperto, se non le possibili distrazioni degli alunni. Allo stesso modo, secondo la maggior parte degli studenti, sia nativi che con background migratorio, gli ostacoli principali risiedono nelle possibili distrazioni e nelle condizioni meteorologiche. Tra le risposte degli studenti con background migratorio sembra prevalere anche l'idea che un ulteriore ostacolo si frapponga allo svolgimento delle attività didattiche all'aperto, ovvero il comportamento inadeguato di alcuni compagni.

È possibile notare, inoltre, come la maggior parte dei genitori, sia con che senza background migratorio, dichiara di non avere alcuna preoccupazione legata allo svolgimento della didattica all'aperto, mentre una piccola parte indichi di essere preoccupata per la sicurezza dei propri figli. Allo stesso modo, la maggioranza degli alunni e delle alunne, sia nativi sia con background migratorio, ritiene di non avere nessuna preoccupazione per lo svolgimento della didattica all'aperto, se non una piccola parte di loro che segnala sempre aspetti legati alla sicurezza, come, ad esempio, farsi male o incontrare piante o animali pericolosi.

In merito alle caratteristiche dell'OE è possibile notare come, secondo le opinioni dei partecipanti, ciò che viene affrontato durante le attività didattiche all'aperto sia connesso con le attività curricolari svolte in aula, poiché tale approccio consente di integrare il dentro con fuori e viceversa, intendendo i due spazi come complementari tra loro. In accordo con la letteratura sul tema (Robertson, 2018), secondo la maggior parte delle docenti intervistate l'OE sarebbe in grado di influenzare i risultati scolastici degli allievi, per il fatto che questi ultimi svolgano attività esperienziali e laboratoriali, mentre per il facilitatore tale influenza sembrerebbe principalmente dovuta ad un maggiore coinvolgimento degli studenti e alla possibilità di realizzare attività di gruppo e cooperative.

Per quel che riguarda le metodologie e le modalità di lavoro che tale approccio contempla al suo interno, la maggior parte delle insegnanti dichiara di impiegare principalmente il *circle time* e il *cooperative learning*, in accordo con quanto affermato dal facilitatore che annovera accanto ad esse anche la drammatizzazione, il *brainstorming* e le attività ludiche. Occorre poi sottolineare come la metodologia del *cooperative learning*, in accordo con quanto emerso dall'analisi sistematica della

letteratura, appaia come parte integrante di tale approccio (Zhang, 2013; Martin & Fleming, 2010) e sia, allo stesso tempo, fondamentale per favorire l'inclusione degli alunni con background migratorio (Chiari, 2011).

In linea con gli studi di riferimento, dalle parole degli intervistati si evince l'importanza di un impiego sistematico degli spazi esterni, in quanto la maggior parte di essi (sia facilitatore sia docenti che genitori) concorda sul fatto che ciò sia dovuto all'esigenza di fare in modo che l'OE diventi una routine e un'abitudine e che gli alunni e le alunne non scambino le attività didattiche all'aperto per un gioco o per un premio. In relazione a tale aspetto, tra le risposte dei genitori con background migratorio ricorre anche l'opinione che non faccia molta differenza se l'utilizzo degli spazi esterni sia sistematico o occasionale.

Un altro aspetto proprio dell'OE, secondo la letteratura, è il suo carattere interdisciplinare, ovvero la sua capacità di favorire la connessione tra le discipline, la quale è dovuta, nell'opinione dei partecipanti (sia facilitatore che docenti e genitori) alla possibilità di avvalersi di un ambiente ricco di stimoli concreti e legato alla vita reale degli alunni e delle alunne.

Un'altra caratteristica di tale approccio educativo è l'importanza di avvalersi di una programmazione didattica accurata, che, per la maggior parte delle docenti, consente soprattutto di organizzare l'attività didattica all'aperto nei suoi diversi aspetti (obiettivi, tempi, spazi, materiali, condizioni meteorologiche eccetera), in accordo anche con il facilitatore, il quale, oltre a questo aspetto, sottolinea come essa permetta alle insegnanti di creare percorsi interdisciplinari e di sapere cosa offre l'ambiente e come sfruttarlo. In tali dichiarazioni è possibile osservare come le microcategorie emerse dalle parole dei partecipanti si ricolleghino alle linee guida in materia di didattica all'aperto presenti nella letteratura scientifica nazionale, in cui viene chiarito come la programmazione didattica nell'OE permetta di "pianificare il prima, gestire il durante, e valutare il dopo" (Giunti et al., 2023, p. 6).

L'Educazione all'aperto, per di più, incoraggia l'allievo ad assumere un ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza, tanto che la maggior parte delle insegnanti dichiara che con essa è possibile svolgere attività di osservazione diretta, attività esperienziali e laboratoriali, oltre che attività collaborative e cooperative. Su questi aspetti concorda anche il facilitatore, il quale aggiunge come il ruolo attivo dell'allievo nella didattica all'aperto venga favorito dal coinvolgimento di una pluralità di stili di apprendimento e di competenze degli studenti. Nell'OE si verifica anche un coinvolgimento degli allievi nella fase di programmazione delle attività didattiche all'aperto, rimarcato dalla maggior parte delle docenti, che affermano come da esse emergano spunti, interessi e idee dagli stessi studenti, essendo quest'ultimi maggiormente stimolati durante l'attività didattica. Dalle parole del facilitatore affiora poi come tale aspetto venga favorito dalla possibilità di proporre attività laboratoriali ed esperienziali, che stimolano gli studenti e le studentesse ad esprimere le proprie opinioni e ad attivare le loro conoscenze pregresse.

Un altro aspetto cardine dell'OE sembrerebbe essere la sua capacità di favorire le relazioni interpersonali tra docenti e studenti e tra pari. Emerge chiaramente, in particolare, come le relazioni nella didattica all'aperto vengano favorite, secondo il facilitatore, dalla possibilità di instaurare un rapporto di maggiore vicinanza, spontaneo, confidenziale e di complicità tra docente e allievi, e dal fatto che questi ultimi possano sentirsi più liberi di esprimersi e raccontare se stessi e che l'insegnante abbia maggiori possibilità di osservarli e di essere più rilassata, contribuendo a migliorare le interazioni.

La maggior parte delle docenti mettono in evidenza come le relazioni interpersonali con gli alunni vengano favorite nell'OE sia da un ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio, sia dalla realizzazione di un rapporto di maggior vicinanza, spontaneità, confidenza e complicità tra docente e

alunni. Su quest'ultimo aspetto concorda anche la maggior parte dei genitori, sia nativi sia con background migratorio, mentre la maggior parte degli studenti sostiene che tale aspetto nella didattica all'aperto venga favorito dal fatto che l'insegnante viene maggiormente coinvolto dagli alunni, che richiamano la sua attenzione. In merito a quanto detto, occorre sottolineare come le risposte fornite dai genitori con background migratorio evidenzino anche che la relazione tra docente e studenti nelle attività all'aperto sia di fatto la stessa sia in spazi esterni sia in aula e che le insegnanti però abbiano la possibilità di vivere all'aperto una maggiore vicinanza fisica con la classe e di lavorare insieme agli alunni.

Per quanto riguarda la relazione tra pari, secondo il facilitatore, è possibile osservare che nella didattica all'aperto si verificano meno conflitti tra gli alunni e che vi sia una loro maggiore capacità di gestione dei conflitti, mentre secondo la maggior parte delle docenti e degli allievi, sia nativi sia con background migratorio, le relazioni tra i pari verrebbero favorite nell'OE da una maggiore interazione grazie allo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative. Infine, secondo la maggior parte dei genitori, tali relazioni vengono favorite dalla presenza di un ambiente non strutturato ed ampio, che consente maggiore vicinanza fisica tra gli studenti. In particolare, i genitori con background migratorio sottolineano come tale aspetto venga favorito anche dalle maggiori occasioni e stimoli per l'interazione e la condivisione tra gli studenti e dallo svolgimento di attività ludiche e di gioco libero.

L'approccio educativo dell'OE, inoltre, favorisce la conoscenza delle relazioni ecosistemiche ed ekistiche. Per quel che riguarda le prime, secondo la maggior parte dei partecipanti (il facilitatore, docenti e genitori), ciò avverrebbe nell'OE grazie all'osservazione e al contatto diretto con l'ambiente, oltre che all'esperienza diretta e alla riflessione su di essa. Allo stesso modo, la conoscenza delle relazioni ekistiche, secondo il facilitatore, verrebbe favorita in tale approccio educativo dall'osservazione diretta. Su tale aspetto concorda anche la maggior parte delle docenti, che indica anche l'importanza del contatto diretto con l'ambiente esterno.

L'apprendimento multisensoriale è un'altra delle caratteristiche dell'OE, il quale, secondo la maggior parte degli intervistati, sia genitori che docenti, si verifica grazie all'immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e formale. Il facilitatore concorda con questo aspetto, sottolineando anche l'importanza dello svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali e della possibilità offerta agli alunni e alle alunne di sentirsi più liberi e a proprio agio.

Come si evince dalla letteratura di riferimento, uno degli aspetti propri ed innovativi della didattica all'aperto è il tempo flessibile, dilatato e differente rispetto a quello proprio della didattica in aula. Infatti, secondo la maggior parte delle docenti, questo si deve al fatto che viene lasciato del tempo per lo svolgimento di attività esperienziali agli studenti, mentre per i genitori le tempistiche sono da considerarsi le stesse sia che l'attività didattica venga svolta in spazi esterni sia che venga svolta in quelli interni.

Altro elemento costitutivo dell'OE esplorato è indubbiamente l'importanza della formazione in merito alla didattica all'aperto da parte del personale scolastico, la quale, secondo la maggior parte delle docenti e dei genitori, risulta essere fondamentale soprattutto per capire come progettarla e organizzarla, mettendo in pratica la teoria appresa. Tale aspetto viene enfatizzato dagli intervistati, tanto da essere suggerito come una delle principali raccomandazioni (avente la maggiore frequenza), ovvero che tale genere di formazione debba essere implementata, sia per i docenti sia per i genitori. In particolare, tra le risposte dei genitori con background migratorio emerge che tale formazione consentirebbe agli insegnanti di gestire meglio le dinamiche all'aperto tra gli alunni. Tuttavia, alcuni

ritengono che essa non sia necessaria, poiché le docenti operano allo stesso modo (educano) sia dentro che fuori l'aula, oppure credono che siano adeguatamente già preparate e formate riguardo all'OE. Oltre alla formazione, i partecipanti - sia docenti che genitori - hanno ritenuto fondamentale il coinvolgimento del personale scolastico, in particolare dei collaboratori, per supportare le insegnanti nello svolgimento della didattica all'aperto e per evitare possibili conflitti tra le diverse figure presenti a scuola.

Anche il coinvolgimento del dirigente scolastico è stato ritenuto importante dai partecipanti al fine di reperire le risorse necessarie allo svolgimento delle attività didattiche all'aperto e come figura di riferimento informata sui progetti scolastici legati all'OE.

Nello specifico, la maggior parte dei genitori con background migratorio indica come fondamentale il coinvolgimento dei collaboratori scolastici come supporto alle docenti, ma non vedono quello del dirigente scolastico come essenziale.

Un altro aspetto rilevante è il coinvolgimento delle famiglie, considerato cruciale dalla maggior parte dei docenti, poiché permette di raccogliere risorse per l'attuazione dell'OE, ma che, tuttavia, necessita di una comunicazione chiara sulle motivazioni che stanno alla base dell'uso didattico di tale approccio e sul suo valore educativo.

Secondo il facilitatore, il coinvolgimento delle famiglie è fondamentale per garantire la continuità dell'OE anche a casa e per concordare i cambiamenti che questo approccio implica, nonché per favorire il miglioramento delle relazioni e il rafforzamento del senso di collettività tra docenti, famiglie e alunni. La maggior parte dei genitori, sia senza che con background migratorio, rimarca che il coinvolgimento delle famiglie sia possibile quando venga assicurata una adeguata informazione e documentazione di ciò che si fa a scuola.

Infine, per un'efficace attuazione della didattica all'aperto, risulta indispensabile il coinvolgimento del territorio. Questo aspetto, per la maggior parte dei docenti e dei genitori, sia con che senza background migratorio, consentirebbe di arricchire le opportunità e le esperienze didattiche degli alunni, mentre, per il facilitatore, favorirebbe una conoscenza approfondita del territorio e dei suoi servizi, creando così una connessione più forte con la comunità locale e generando ricadute positive sul territorio stesso (Vaccarelli, 2020; 2024). Questi elementi risultano essere assai rilevanti e in linea con quanto affermato in letteratura, dove si evince la necessità del coinvolgimento del dirigente scolastico, in quanto figura fondamentale per l'acquisizione delle risorse necessarie per realizzare le attività e per garantire una formazione di rete, così come anche il coinvolgimento degli enti territoriali, delle famiglie e dei collaboratori scolastici per aspetti di carattere organizzativo, quali la cura degli spazi e il reperire le attrezzature (INDIRE, 2017).

Oltre alle opinioni dei partecipanti in merito alle caratteristiche dell'OE, è stato esplorato anche il loro punto di vista sul ruolo dell'educazione all'aperto nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, sia sul piano dell'apprendimento sia della dimensione sociale.

In primo luogo, sono stati esplorati i benefici dell'OE per gli studenti e le studentesse con background migratorio, i quali, secondo la maggior parte delle docenti, sono dovuti soprattutto: allo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative, nonché da attività esperienziali e laboratoriali, che favoriscono sia l'apprendimento che le relazioni sociali con i pari.

Ulteriori benefici sono legati al fatto che gli alunni si sentono maggiormente liberi, a proprio agio e meno giudicati, e hanno la possibilità di impiegare nelle attività all'aperto diversi linguaggi, compresi quelli non verbali, e di spendere in contesto le proprie competenze. Tale aspetto risulta fondamentale se si considera che dagli studi emerge come gli studenti con background migratorio manifestano un

maggiore livello di ansia legata al rapporto con i compagni e alla paura di essere giudicati in modo negativo (Stanzione & Szpunar, 2019).

Allo stesso modo, il facilitatore concorda con le docenti nel ritenere che gli alunni e le alunne con background migratorio si sentano più liberi, a loro agio e meno giudicati, ma annovera tra i benefici anche: la possibilità di partecipare a attività di gruppo e ludiche; l'osservazione degli stimoli provenienti dall'ambiente esterno; la conoscenza e familiarizzazione con il territorio; l'imitazione; l'opportunità di incontrare nuove persone e apprendere le loro culture; il confronto e l'apprendimento di nuove regole sociali; infine, il soddisfacimento dei bisogni comuni di tutti gli alunni.

In secondo luogo, sono stati esplorati i possibili ostacoli che gli alunni e le alunne con background migratorio possono incontrare durante lo svolgimento della didattica all'aperto. In merito a tale aspetto, secondo la maggior parte delle docenti, occorre rilevare come nell'OE permanga ancora per gli alunni l'ostacolo legato alla lingua, anche se tale ostacolo può essere attenuato dal fatto che in tale approccio venga facilitato il lavoro in gruppo, vi siano maggiori opportunità di interazioni verbale tra pari, vi sia la possibilità di avere una esperienza diretta con la realtà, si prediliga la gestualità e l'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente. Infatti, il facilitatore sottolinea come gli ostacoli siano gli stessi che si possono verificare in aula, tra i quali troviamo: l'ostacolo della lingua, che però può essere attenuato dall'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente e dall'imitazioni dei pari; gli ostacoli legati alle relazioni con i pari e al comprendere il senso delle attività didattiche all'aperto; gli ostacoli legati all'iper-responsabilizzazione degli alunni e delle alunne con background migratorio e alla scarsa abitudine di stare all'aperto. Secondo la maggior parte dei genitori, sia con che senza background migratorio, invece, gli alunni non incontrano nessun ostacolo durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto, se non una piccola parte di loro che dichiara come possibili ostacoli le distrazioni (così come già trattato in precedenza nella sezione relativa agli ostacoli allo svolgimento dell'OE).

Un ulteriore aspetto indagato è stato il ruolo dell'Educazione all'aperto nel favorire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli alunni, con particolare riferimento a quelli con background migratorio. Dalle risposte della maggior parte delle docenti emerge come l'OE faciliti tale raggiungimento, poiché comporta lo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali. In particolare, tali attività, insieme a quelle che prevedono l'uso dei sensi, alle maggiori occasioni di interazione libera e spontanea tra pari e all'osservazione degli stimoli dell'ambiente e all'associazione tra parola e immagine, sono ritenute centrali soprattutto per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva da parte degli alunni e delle alunne con background migratorio. In merito al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica, invece, la maggior parte delle insegnanti ritiene che l'OE favorisca la possibilità di sperimentare concretamente i concetti astratti e l'osservazione diretta degli stimoli dell'ambiente. Ciò è in linea con quanto rinvenuto in letteratura, dove si afferma che “i bambini possono vivere esperienze concrete e sperimentare contesti in cui usare la matematica, riuscire a realizzare una rappresentazione concreta del concetto, imparare a capire il vocabolario specifico e riconoscere i simboli matematici” (Robertson, 2020, p. 19). Secondo la maggior parte dei genitori, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva da parte dei propri figli è favorito nell'OE dall'osservazione diretta e dall'associazione parola-immagine, oltre che dal fatto che essi sono stimolati a porre domande e a ricercare i termini adeguati per porle al docente. Da notare che quest'ultimo aspetto risulta essere anche la microcategoria con la maggior frequenza nelle risposte dei genitori con background migratorio. Per l'area scientifico-matematica, nell'opinione della maggior parte dei genitori, sia con che senza background migratorio, il raggiungimento degli

obiettivi di apprendimento viene favorito dalla possibilità di sperimentare concretamente i concetti astratti. Infine, la maggior parte degli studenti, sia nativi che con background migratorio, concorda sull'importanza dell'osservazione diretta degli stimoli dell'ambiente esterno per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva e nell'area scientifico-matematica. La didattica all'aperto, secondo le docenti, consentirebbe, inoltre, di valorizzare le abilità degli studenti e delle studentesse con background migratorio grazie al fatto che gli alunni percepiscono un maggiore senso di libertà ed hanno la possibilità di sentirsi a proprio agio, di esprimersi liberamente, oltre che di mettere in campo diverse competenze contemporaneamente. Ciò risulta rilevante se si considera che spesso le competenze degli alunni con background migratorio non vengono riconosciute e divengono "competenze non viste" (Ongini, 2021). La maggior parte dei genitori ritiene che l'OE possa valorizzare le abilità dei propri figli grazie allo svolgimento di attività laboratoriali e esperienziali e alla varietà degli stimoli provenienti dell'ambiente esterno. L'importanza di tali attività ricorre anche nelle risposte dei genitori con background migratorio, i quali sottolineano la possibilità di maggiore movimento, oltre che di sentirsi più liberi di esprimersi e a proprio agio.

In questo senso, è stata esplorata anche l'opinione delle docenti sul ruolo dell'OE nel contribuire ad elaborare una programmazione che possa tenere conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio. La maggior parte dei docenti concorda sul fatto che questo sia possibile nell'OE grazie alla possibilità di svolgere attività laboratoriali ed esperienziali.

Un altro aspetto da considerare per comprendere il ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio è senza dubbio quello delle metodologie e delle modalità di lavoro inclusive impiegate nella didattica all'aperto. Tra queste, la maggior parte delle docenti annovera il *circle time* e il *cooperative learning*, mentre il facilitatore indica le attività in gruppo, quelle laboratoriali ed esperienziali e il tutoraggio tra pari.

Secondo le insegnanti l'OE stimolerebbe l'uso di una valutazione formativa, che consente loro di osservare il percorso di apprendimento e di crescita dell'alunno nella sua interezza. Tale aspetto risulta di particolare rilevanza se si considera che gli studi analizzati sottolineano l'importanza di adottare approcci educativi che prevedano l'uso di una valutazione formativa (Robertson, 2018; Schenetti & D'Ugo, 2020), soprattutto per favorire nei contesti scolastici l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio.

Un altro aspetto, in linea con gli studi presi in considerazione nella presente ricerca, è il ruolo dell'Educazione all'aperto nello stimolare il coinvolgimento e la collaborazione tra gli alunni in contesti scolastici multiculturali. Secondo quanto emerso dalle parole del facilitatore, dei docenti e dei genitori, il coinvolgimento degli studenti in contesti scolastici multiculturali viene favorito dalla didattica all'aperto attraverso lo svolgimento di attività in gruppo e di quelle laboratoriali ed esperienziali. Le attività di gruppo sono state indicate come essenziali anche dai genitori con background migratorio, insieme alle maggiori occasioni offerte agli alunni per l'interazione e la condivisione delle esperienze e degli aspetti legati alla cultura. Per quanto concerne la collaborazione tra gli alunni in contesti scolastici multiculturali, il facilitatore sottolinea che l'OE promuove tale aspetto grazie a un ambiente meno strutturato e più ampio e dalla possibilità offerta agli studenti di mettere in atto le proprie competenze trasversali, mentre, la maggior parte dei docenti e dei genitori, sia con che senza background migratorio, ritiene che questo fenomeno derivi principalmente dallo svolgimento di attività in gruppo.

Un'altra caratteristica che contribuisce a rendere l'OE un approccio educativo inclusivo appare la creazione di un clima favorevole all'apprendimento. Dai dati emersi, si evince come, secondo la maggior parte dei docenti e dei genitori, l'OE consenta la realizzazione di un clima favorevole all'apprendimento grazie alla presenza di un ambiente meno limitante e formale. Tale categoria emerge anche dalle risposte dei genitori con background migratorio insieme all'importanza del contatto diretto con l'ambiente naturale. Secondo il parere del facilitatore, nell'OE tale aspetto è dovuto alla possibilità di svolgere attività esperienziali e multisensoriali, ma che dipende dall'insegnante o dall'abitudine degli alunni a svolgere la didattica all'aperto.

Riguardo al ruolo dell'Educazione all'aperto nel promuovere la conoscenza della cultura di origine degli studenti, così come le somiglianze e le differenze culturali, la maggior parte dei docenti e dei genitori, indipendentemente dal loro background migratorio, sostiene che l'OE offre maggiori spunti e stimoli provenienti dall'ambiente, facilitando la condivisione di esperienze culturali. Anche il facilitatore concorda con quanto affermato da insegnanti e genitori, aggiungendo che l'OE consente agli studenti di immedesimarsi nelle storie e di acquisire consapevolezza sull'importanza delle uscite sul territorio e del contatto con l'ambiente reale per la conoscenza e la comprensione della loro cultura di origine. Sottolinea, inoltre, che questo processo può avvenire ovunque, a condizione che il docente o il progetto educativo abbiano come obiettivo specifico tale finalità. Allo stesso modo, secondo gli alunni, sia con che senza background migratorio, tale aspetto nell'OE è possibile grazie ai maggiori spunti e stimoli dell'ambiente esterno e soprattutto alla possibilità di entrare in contatto con bambini e persone di diverse culture e di realizzare giochi interculturali.

È stato indagato, a tal proposito, anche il ruolo dell'OE nel coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica e dalle risposte delle docenti si evince come tale approccio favorisca questo coinvolgimento, poiché crea opportunità concrete di scambio culturale, nonostante il persistere di alcuni limiti legati al fatto che spesso le famiglie si fidano e delegano la didattica alle docenti, mostrano poco interesse verso tale approccio educativo o ancora sono sopraffatte da altre preoccupazioni e impegni familiari.

Considerando che la letteratura evidenzia le difficoltà persistenti degli alunni e delle e alunne con background migratorio in relazione alla loro inclusione sociale, questa ricerca ha voluto indagare anche le opinioni dei partecipanti riguardo al ruolo assunto dall'OE nel promuovere le relazioni interetniche e le interazioni tra docenti e studenti con background migratorio e lo sviluppo delle loro abilità sociali. A tale proposito, secondo la maggior parte dei docenti l'OE favorisce le relazioni interetniche a scuola grazie allo svolgimento di attività in gruppo. Su questo aspetto concorda anche il facilitatore che aggiunge anche il valore assunto dalle attività ludiche. La maggior parte dei genitori, invece, ritiene che l'OE favorisca le relazioni interetniche, poiché favorisce il dialogo e l'interazione verbale tra pari, offrendo maggiori opportunità di scambio e confronto. Nello specifico, tale elemento emerge anche nelle risposte dei genitori con background migratorio, insieme al fatto che gli alunni si sentono maggiormente liberi e spontanei durante lo svolgimento della didattica all'aperto. Secondo i docenti, la possibilità di svolgere attività in gruppo, permetterebbe anche un incremento dello sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio. Infine, è stato considerato il ruolo dell'OE nel favorire le relazioni tra docenti e allievi con background migratorio. La maggior parte degli insegnanti ritiene che l'OE offra numerose opportunità per conoscere meglio i propri alunni, mentre il facilitatore sottolinea che ciò avviene grazie alla possibilità per il docente di osservare più attentamente gli studenti durante le attività all'aperto.

Dall'analisi dei dati emergono importanti collegamenti e rimandi alla teoria del contatto (Allport, 1954), poiché le testimonianze degli intervistati raccolte suggeriscono come l'OE consenta di

accrescere la vicinanza fisica e il contatto diretto tra pari, grazie all'ambiente meno strutturato e ampio e allo svolgimento di attività in gruppo, collaborative e cooperative. Tali caratteristiche favoriscono sia le relazioni interpersonali tra pari sia quelle tra docenti e studenti, sia nativi che con background migratorio. Relativamente a ciò, occorre sottolineare come la presente ricerca suggerisce che l'OE sia in grado di contribuire alla costruzione del capitale sociale (Beames & Atencio, 2008) e di estendere le relazioni degli alunni e alle alunne con background migratorio con i pari al di fuori della scuola; il che risulta fondamentale se si considera che in letteratura emerge una integrazione relazionale parziale relativa a questi studenti (Santagati, 2015). Occorre, inoltre, notare come vi sia un ulteriore collegamento tra le risposte dei partecipanti e il concetto di "perdita della cognizione del tempo", legato al termine inglese "flow", che in psicologia indica uno stato di coscienza in cui l'individuo è completamente immerso nell'attività che sta svolgendo (Csikszentmihalyi & Larson, 2014), il quale dai dati emersi sembrerebbe verificarsi anche durante lo svolgimento della didattica all'aperto.

Analizzando i dati relativi alle osservazioni effettuate durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto, è possibile notare come i comportamenti delle docenti aventi le frequenze più alte di segmenti codificati siano stati: fornire indicazioni sull'attività da svolgere; porre domande o osservazioni per stimolare la riflessione degli alunni; confrontarsi e collaborare con docenti, collaboratore scolastico o esperto e aiutare gli alunni durante l'attività didattica. Da questo e dagli altri comportamenti emersi si evince come l'insegnante nell'Educazione all'aperto diventi una figura di guida, di facilitazione ed un mediatore tra gli interessi degli allievi e gli obiettivi di apprendimento, che accompagna gli studenti nelle loro scoperte (Bortolotti, 2019; Schenetti & Rossini, 2015; Schenetti, 2013) grazie alle sue competenze (Pennisi & Zavalloni, 1992; Humberstone & Stan, 2011), oltre che un esempio ed una "buona figura da imitare" (D'Aprile, 2021, p. 29). Un aspetto rilevante è anche la consapevolezza dell'importanza della condivisione con le colleghe e del lavoro in team per lo svolgimento della didattica all'aperto (Schenetti, 2021; Moffet, 2011; Tal & Morag, 2009).

La letteratura di riferimento descrive come il docente può: non mediare la relazione tra l'evento e l'alunno; essere un filtro oscurante, facendo trapelare solo le informazioni che ritiene rilevanti per le finalità didattiche previste; essere un filtro selettivo, sollecitando l'attenzione degli allievi su alcuni aspetti significativi; fare in modo che si verifichi un'esperienza comune, ovvero la condivisione di esperienze e il confronto su una situazione tra allievo e docente, portando ad una acquisizione reciproca di conoscenze (Bortolotti, 2019, Higgins, 1997).

Tutti questi aspetti sono rintracciabili nei comportamenti osservati. Infatti, tra di essi emerge come i docenti siano nell'OE un punto di riferimento per gli alunni, aiutandoli durante l'attività didattica, fornendo loro indicazioni e feedback, svolgendo insieme a loro task (compiti) o mostrando alla classe come svolgerli. Allo stesso tempo, però, si è potuto rilevare come le docenti osservassero in silenzio gli alunni mentre quest'ultimi svolgevano l'attività didattica all'aperto, senza intervenire e lasciando loro la possibilità di completare il lavoro in autonomia, in accordo con quanto affermato dalle insegnanti nelle interviste circa la possibilità dell'OE di osservare con maggiore attenzione gli alunni e sviluppare la loro autonomia. Si rileva, inoltre, come le insegnanti in contesto OE stimolassero l'osservazione dell'ambiente circostante e il rispetto verso quest'ultimo, avvalendosi di supporti non verbali, di oggetti naturali e tecnologici. Dalle osservazioni emerge come l'uso di tali supporti da parte delle docenti, in alcuni casi, fosse indotto dal desiderio di spiegare in maniera più chiara o di facilitare la comprensione di alcuni concetti didattici complessi agli alunni e alle alunne con background migratorio, soprattutto di prima generazione, ponendo, allo stesso tempo, attenzione ai loro bisogni educativi e alla loro cultura di origine, anche a partire dalle loro frasi per avere

l'occasione di interloquire durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto. Dall'analisi emerge anche come le docenti dedichino del tempo all'organizzazione dell'uscita e del rientro, alla definizione dei tempi e di segnali condivisi da utilizzare durante l'attività didattica, ricordando alla classe le regole comuni stabilite per lo svolgimento della didattica all'aperto. In merito alle metodologie e alle modalità di lavoro osservate durante lo svolgimento dell'OE, queste risultano essere principalmente: il *circle time* e le attività in gruppo. Ciò è in linea con quanto indicato dai partecipanti nelle interviste.

L'analisi dei dati è stata raffigurata e schematizzata nella figura sotto riportata (Fig. 119), grazie alla quale è possibile notare come la *core category* individuata risulti essere il concetto di "ambiente non strutturato", caratteristica intrinseca dell'Educazione all'aperto che emerge come aspetto trasversale, collegato alla maggior parte delle microcategorie emerse, relative alla definizione di OE, ai suoi benefici, alle sue caratteristiche e al ruolo svolto nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. Questo aspetto è, quindi, ciò che differenzia e rende unico l'OE rispetto ad altri approcci educativi attivi.

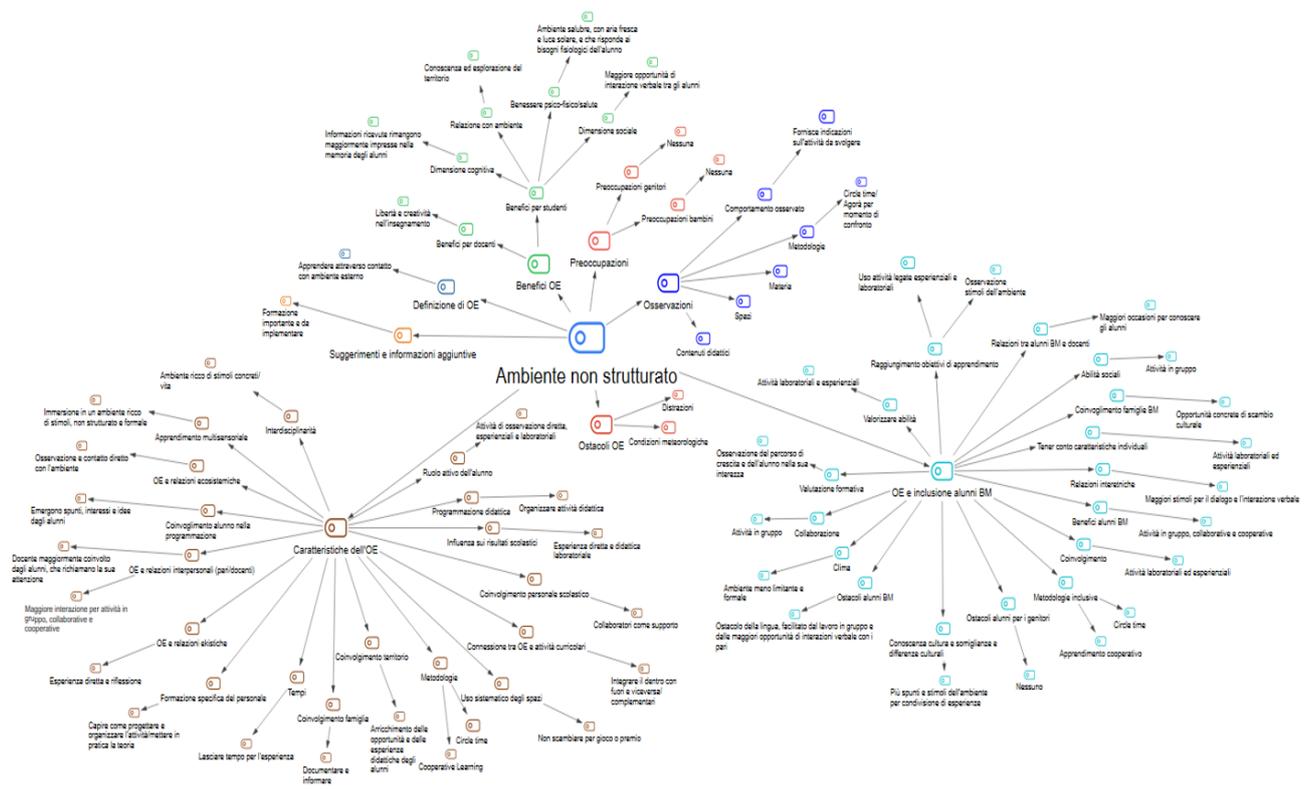


Figura 119. Mappa generale che racchiude i risultati della ricerca: le macro e microcategorie emerse, la *core category* e le gerarchie tra le categorie

Di conseguenza, le spiegazioni e le opinioni dei partecipanti riportano la presenza di un ambiente non strutturato, spesso più ampio e percepito come meno formale, che non solo rappresenta una caratteristica propria dell'Educazione all'aperto, ma diviene anche un aspetto centrale che spiega il ruolo che riveste tale approccio nel favorire i processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, apportando tutti quei benefici legati all'apprendimento e alla dimensione sociale menzionati dagli intervistati.

Un ambiente non strutturato, infatti, consente l'osservazione degli stimoli concreti dell'ambiente e lo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali, che favoriscono non solo il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'attività didattica, ma anche la valorizzazione delle abilità degli alunni con background migratorio e la presa in carico delle loro caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento. Grazie ad un ambiente non strutturato, inoltre, è possibile svolgere attività in gruppo, che facilitano il superamento di eventuali ostacoli legati alla comprensione linguistica, permettono la collaborazione e la cooperazione tra pari, migliorano le relazioni interetniche e lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle alunne con background migratorio. L'ambiente non strutturato contribuisce a creare un clima favorevole all'apprendimento e a impiegare metodologie inclusive e una valutazione formativa. Questo è possibile grazie alla maggiore opportunità per i docenti di osservare gli studenti nella loro interezza e alle maggiori occasioni che gli insegnanti hanno per conoscere i propri studenti. Ciò permette di migliorare le relazioni tra docenti e studenti con background migratorio, poiché consente una conoscenza più approfondita della cultura di origine degli allievi e delle somiglianze e differenze culturali. L'ambiente, ricco di stimoli, offre inoltre numerose opportunità per la condivisione di esperienze culturali, promuovendo il coinvolgimento delle famiglie migranti nella didattica e offrendo occasioni concrete di scambio interculturale.

La triangolazione metodologica, sia dal punto di vista delle diverse fonti utilizzate sia per quanto riguarda le modalità di raccolta dei dati, ha reso possibile una convalida incrociata dei dati raccolti, volta a rafforzare la validità dei risultati ottenuti (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002), e un focus approfondito sul fenomeno oggetto di studio, facilitando così il raggiungimento di una saturazione delle categorie, analizzate precedentemente nel dettaglio. Per quanto riguarda l'affidabilità dei risultati ottenuti, è stata calcolata la percentuale di accordo tra due codificatori a posteriori, dopo aver condiviso ed analizzato in modo indipendente il 20% del materiale raccolto, il quale è stato codificato attraverso un *codebook* comune, giungendo ad una percentuale totale di accordo pari al 98,2%. I segmenti codificati su cui si è presentato il disaccordo sono stati individuati per poi essere discussi tra i due codificatori, i quali si sono confrontati sulle diverse interpretazioni nella lettura del materiale, scegliendo quella più opportuna e migliorando le etichette delle microcategorie e le relative definizioni.

4. Discussione e conclusioni

In conclusione, la presente ricerca ha avuto l'obiettivo di esplorare le opinioni di insegnanti, alunni e genitori della scuola primaria riguardo all'Outdoor Education (OE) e al suo utilizzo nel contesto scolastico, analizzando anche il ruolo che questo approccio educativo svolge nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio.

Inoltre, è stato indagato come venga didatticamente impiegato l'OE nelle scuole primarie appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto. Per poter raggiungere tali obiettivi di ricerca, ci si è avvalsi dell'approccio metodologico qualitativo della *Grounded Theory*, utilizzando strumenti come l'analisi dei documenti, focus group, interviste e osservazioni accompagnate da note di campo.

Questo ha permesso di raccogliere informazioni di contesto mirate a descrivere nel modo più preciso e dettagliato possibile il campione della ricerca e le sue caratteristiche, nonché le diverse opinioni di

docenti, genitori e alunni riguardo al tema trattato, in modo tale da giungere a un'analisi approfondita dell'argomento oggetto di indagine e dando voce ai partecipanti.

Sebbene una singola ricerca non possa considerarsi sufficiente per formulare una vera e propria teoria, il presente studio si propone di affrontare un aspetto profondamente innovativo e originale, ponendo le basi per future indagini sul ruolo che l'Educazione all'aperto può svolgere nei processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. Tale tematica, infatti, continua a essere percepita come una sfida rilevante e complessa da affrontare.

Dall'analisi dei dati emerge come l'Educazione all'aperto venga definita dalla maggior parte dei partecipanti come un modo di apprendere attraverso il contatto diretto con l'ambiente esterno, il quale offre diversi benefici sia per i docenti sia per gli allievi. Per i primi, infatti, l'OE consente una maggiore libertà e creatività nell'insegnamento, mentre per i secondi i benefici riguardano diverse dimensioni:

- *dimensione ambientale*, quella relativa alla relazione con l'ambiente, che promuove la conoscenza e l'esplorazione del territorio;
- *dimensione cognitiva*, dove le informazioni ricevute rimangono impresse nella memoria degli alunni e sono presenti maggiori stimoli e opportunità offerti dall'ambiente esterno;
- *dimensione relativa al benessere psico-fisico*, dove un ambiente salubre, caratterizzato da aria fresca e luce solare, è capace di rispondere ai bisogni fisiologici degli studenti;
- *dimensione sociale*, che consente maggiore opportunità di interazione verbale tra gli alunni e le alunne.

I partecipanti sembrano consapevoli non solo dei benefici dell'Educazione all'aperto, ma anche degli ostacoli che ne possono influenzare l'attuazione, come le distrazioni degli studenti e le condizioni meteorologiche. Tuttavia, genitori e alunni dichiarano di non avere preoccupazioni significative riguardo alla didattica all'aperto, ad eccezione delle questioni legate alla sicurezza. Riguardo alle caratteristiche dell'Educazione all'aperto, emerge dalle opinioni dei partecipanti come tale approccio educativo sia strettamente connesso alle attività curricolari svolte in aula, poiché consente di integrare gli spazi interni ed esterni, considerandoli come complementari.

In relazione all'importanza di un utilizzo sistematico degli spazi esterni, facilitatore, docenti e genitori sottolineano come sia fondamentale evitare che gli alunni considerino le attività didattiche all'aperto come semplici momenti di gioco o come un premio. Inoltre, l'OE si configura come un approccio interdisciplinare, capace di promuovere la connessione tra diverse discipline, grazie a un ambiente ricco di stimoli concreti legati alla vita reale. Un'altra sua caratteristica fondamentale riguarda l'importanza assunta dalla programmazione didattica, che consenta di organizzare efficacemente le attività all'aperto. Il coinvolgimento degli studenti nella fase di programmazione delle attività didattiche all'aperto si basa sugli spunti, sugli interessi e sulle idee avanzate dagli stessi alunni. In questo modo, gli studenti sono maggiormente stimolati durante l'attività didattica. Questo approccio incoraggia l'alunno a svolgere un ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza, attraverso attività di osservazione diretta, esperienziale e laboratoriale.

L'OE, secondo gli intervistati, può anche influenzare positivamente i risultati scolastici degli allievi, poiché incoraggia lo svolgimento di attività esperienziali e laboratoriali. Per quanto riguarda le metodologie e le modalità di lavoro previste in questo approccio, i partecipanti citano principalmente il *circle time* e il *cooperative learning*.

L'OE, per gli intervistati, favorirebbe le relazioni interpersonali, sia tra docenti e studenti, in quanto l'insegnante viene maggiormente coinvolto dagli alunni che richiamano la sua attenzione in modo

più diretto e spontaneo, sia tra pari, grazie ad un ambiente ampio e non strutturato, che facilita una maggiore vicinanza e contatto fisico, nonché maggiori interazioni tra gli studenti.

In aggiunta a quanto fin qui affermato, tale approccio supporta, inoltre, la conoscenza delle relazioni ecosistemiche ed ekistiche. Le relazioni ecosistemiche vengono apprese grazie all'osservazione diretta e al contatto con l'ambiente, che offre l'opportunità di esplorare diversi contesti. Le relazioni ecologiche, d'altra parte, sono promosse attraverso attività esperienziali che incoraggiano la riflessione su quanto osservato, consentendo agli studenti di sviluppare una consapevolezza profonda delle dinamiche ecologiche e delle responsabilità nei confronti dell'ambiente.

L'apprendimento multisensoriale rappresenta un'altra caratteristica distintiva dell'OE, che si verifica, nell'opinione degli intervistati, grazie all'immersione degli studenti in un ambiente ricco di stimoli, che è informale e non strutturato. In tale contesto, gli alunni possono sperimentare e apprendere attraverso i loro sensi, facilitando una comprensione più profonda e duratura delle informazioni e potendo contare su tempistiche di apprendimento flessibili e dilatate, dove viene concesso loro il tempo necessario per svolgere attività esperienziali e per apprendere. In questa chiave interpretativa, nelle opinioni degli intervistati, tale approccio consentirebbe così agli studenti di esplorare, di osservare e di riflettere sulla realtà in modo più approfondito, permettendo loro di interiorizzare conoscenze, abilità ed esperienze. Dalle opinioni degli intervistati traspare l'idea che la combinazione di un ambiente stimolante e di un tempo adeguato per l'apprendimento attivo crei opportunità uniche per sviluppare competenze pratiche e cognitive, rendendo l'esperienza educativa non solo informativa, ma anche trasformativa.

Altro elemento costitutivo dell'OE, emerso dalle parole dei partecipanti, è indubbiamente quello dell'importanza di una formazione mirata sulla didattica all'aperto del personale scolastico (Ballantyne & Packer, 2002), la quale risulta essere fondamentale soprattutto per comprendere come progettare e organizzare l'attività didattica e operare una trasposizione pratica della teoria appresa. Accanto alla formazione, viene preso in considerazione dai partecipanti come elemento centrale il coinvolgimento nelle attività del personale scolastico, soprattutto dei collaboratori scolastici, come supporto alle docenti, e del dirigente, al fine di reperire risorse necessarie allo svolgimento di tali generi di attività. Nelle opinioni degli intervistati, nella stessa direzione, va l'importanza del coinvolgimento della famiglia, rilevato come elemento centrale per il successo delle attività, che può avvenire prevalentemente attraverso l'informazione e la documentazione di ciò che viene svolto a scuola, e il coinvolgimento del territorio, che amplia lo spettro delle opportunità didattiche degli alunni, estendendo il dominio esperienziale.

Oltre alle opinioni dei partecipanti sulle caratteristiche distintive dell'OE, sono state esplorate anche quelle relative al ruolo che questo approccio gioca nel favorire i processi di inclusione degli alunni con background migratorio, sia in termini di apprendimento sia sul piano sociale. Gli intervistati ritengono che i benefici per questi studenti derivino principalmente dall'uso di attività di gruppo, collaborative e cooperative, che promuovono non solo l'apprendimento, ma anche la costruzione di relazioni sociali con i coetanei (pari). Secondo il facilitatore e i docenti, nella didattica all'aperto persiste un ostacolo legato alla lingua per gli alunni con background migratorio. Tuttavia, allo stesso tempo, le numerose opportunità offerte dall'OE possono consentire di superare questa barriera, grazie al lavoro in gruppo e alle maggiori occasioni di interazione verbale con i pari. D'altra parte, la maggior parte dei genitori sostiene che gli allievi non affrontano difficoltà significative durante le attività didattiche all'aperto. Questo suggerisce non solo una riuscita inclusione degli studenti con background migratorio, ma anche la presenza di un ambiente educativo favorevole, che promuove un apprendimento attivo. La percezione positiva dei genitori indica che le attività all'aperto favoriscono

la partecipazione e l'interazione tra gli alunni, contribuendo così a creare un clima di apprendimento stimolante e collaborativo.

Per quanto riguarda poi il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, in particolare nell'area linguistico-espressiva e in quella scientifico-matematica, emerge chiaramente come l'OE faciliti questo processo, che implica la realizzazione di attività esperienziali e laboratoriali, le quali permettono agli studenti di sperimentare concretamente concetti astratti, che promuove l'osservazione degli stimoli presenti nell'ambiente e favorisce l'associazione tra parola e immagine, rendendo l'apprendimento più efficace e coinvolgente.

La didattica all'aperto, nell'idea dei partecipanti consentirebbe, dunque, di valorizzare le abilità degli studenti e la presa in carico delle loro caratteristiche individuali, in modo tale da corrispondere alle esigenze di apprendimento di tutti, in particolare di quelli con background migratorio, grazie allo svolgimento di attività laboratoriali e esperienziali. Sono, infatti, le metodologie e le modalità di lavoro impiegate nell'OE che appaiono come la chiave di volta che aiuta a favorire i processi di inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio, riconducibili, nelle opinioni dei partecipanti, soprattutto al *circle time* e al *cooperative learning*, in linea con quanto affermato in letteratura. Secondo i docenti, però, l'OE assume anche un carattere metodologico, perché stimola l'uso di una valutazione formativa, che consente loro di osservare il percorso di crescita dell'alunno nella sua "interezza". La creazione di un clima favorevole all'apprendimento, grazie ad ambienti meno limitanti e formali, accanto alla possibilità di un maggiore coinvolgimento e collaborazione tra gli allievi in contesti scolastici multiculturali favorirebbe l'inclusione sociale degli alunni e delle alunne con background migratorio. L'OE sembrerebbe di sviluppare le relazioni interetniche offrendo maggiori stimoli per il dialogo e l'interazione verbale tra i pari, ma anche le relazioni tra docenti e allievi con background migratorio, in quanto i primi hanno maggiori occasioni per conoscere i secondi. Lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni e delle allieve con background migratorio vengono particolarmente attenzionate e legate principalmente alle attività in gruppo svolte in ambienti all'aperto. Infine, l'OE consentirebbe la conoscenza della cultura di origine degli studenti, nonché delle somiglianze e differenze culturali. Ciò avviene grazie alla ricchezza di spunti e stimoli offerti dall'ambiente, che favorisce la condivisione delle esperienze culturali tra gli allievi, offrendo, allo stesso tempo, opportunità concrete per il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nelle attività didattiche. Nelle dichiarazioni dei partecipanti, questa interazione non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma promuove anche un ambiente inclusivo, dove le diverse culture possono essere celebrate e apprezzate. Il dialogo interculturale che ne deriva nell'OE sembrerebbe consentire agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza e rispetto per le diversità, contribuendo a costruire una comunità scolastica più coesa e aperta, proprio grazie alla creazione di opportunità concrete di scambio culturale.

In sintesi, i risultati relativi alle opinioni dei partecipanti sono in linea con quanto emerso dall'analisi della letteratura e mostrano come e perché l'OE possa essere considerato a pieno titolo un approccio educativo inclusivo in riferimento agli alunni e alle alunne con background migratorio. Allo stesso modo, anche durante le osservazioni delle attività didattiche all'aperto sono emersi comportamenti da cui si evince come l'insegnante si trasformi nell'OE in una guida capace di porre attenzione ad aspetti legati alla cultura di origine degli alunni e ai bisogni di apprendimento degli studenti con background migratorio, avvalendosi dell'osservazione diretta dell'ambiente e di supporti non verbali e mettendo in atto metodologie e modalità di lavoro inclusive, quali il *circle time* e l'apprendimento cooperativo. Elemento cardine di questa analisi è la *core category* "ambiente non strutturato", in quanto caratteristica intrinseca dell'Educazione all'aperto, che affiora dalla ricerca come aspetto

trasversale, che si collega alla maggior parte delle microcategorie emerse, relative alla definizione di OE, ai suoi benefici, alle sue caratteristiche e al ruolo da esso svolto processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. La triangolazione metodologica, sia dal punto di vista delle diverse fonti utilizzate sia da quello relativo alle modalità di raccolta dei dati, ha reso possibile un focus approfondito sul fenomeno oggetto di studio e una convalida incrociata dei dati raccolti, volta a rafforzare la validità dei risultati ottenuti. Per quanto concerne l'affidabilità dei risultati, è stata calcolata la percentuale di accordo tra due codificatori a posteriori sul 20% del materiale raccolto, giungendo ad una percentuale di accordo pari al 98,2%.

È possibile, dunque, concludere che l'Educazione all'aperto nelle parole dei partecipanti, grazie alle sue intrinseche caratteristiche, rappresenti un approccio educativo inclusivo per gli alunni e le alunne con background migratorio, offrendo concrete opportunità di incontro e di scambio tra le culture a scuola e trasformando l'ambiente scolastico in un luogo di arricchimento reciproco e autentica crescita comunitaria.

Bibliografia

- Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1) <https://ojs.jmc.edu.ph/index.php/Journal01/article/view/1/7>.
- Acocella, I. & Cataldi, S. (2020). *Using Focus Groups: Theory, Methodology, Practice*. New York: SAGE Pubblicazioni Ltd.
- Addabbo, T., Davoli, M., & Murat, M. G. (2019). Are there immigrant-gender gaps in education? An empirical investigation based on PISA data from Italy. In L. Palmerio e E. Caponera, *Le indagini internazionali OCSE e IEA del 2015. Contribuiti di approfondimento* (pp. 57-85). Milano: Franco Angeli.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 22(4), 431-447. <https://doi.org/10.1080/09518390902736512>.
- Åkesson, S. (2016). *Närmiljön som både plats och objekt för lärandet: En kvantitativ studie kring lärares angivelser om utomhuspedagogik i matematik-undervisningen i årskurs 4-6*. School of Education and Communication. Jönköping: Jönköping University. <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:941978/FULLTEXT01.pdf>.
- Akhmedova, M. I., & G'ulomjonova, K. A. qizi. (2023). Outdoor Learning to improve student's speaking skill. *Scholar*, 1(34), 263-265. <https://researchedu.org/index.php/openscholar/article/view/5689>.
- Albarello, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Chirico, A., & Alivernini, F. (2023). Addressing adolescents' prejudice toward immigrants: The role of the classroom context. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(5), 951-966. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01725-y>.
- Aldadah, H. (2021). *Perspectives of Elementary School English Language Teachers in Gaza Strip on Outdoor Education and Employing English Language Teaching Outdoor*. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning Master program Outdoor and Sustainability Education, Spring-Autumn 2020-2021. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1651916/FULLTEXT01.pdf>.
- Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C. L. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory methodology. *The qualitative report*, 23(1), 245-261. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2994>.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M., & Manganelli, S. (2019a). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019b). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>.
- Allison, P., & Stott, T. (2021). Journeying in Outdoor and Environmental Education. In T. Glyn, J. Dymont & H. Prince Heather, *Outdoor Environmental Education in Higher Education: International Perspectives* (pp. 161-172). Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_14.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of the Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Ambert, A. M., Adler, P. A., Adler, P., & Detzner, D. F. (1995). Understanding and evaluating qualitative research. *Journal of Marriage & the Family*, 57(4), 879-893. <https://doi.org/10.2307/353409>.
- Ambrosini, M., & Caneva, E. (2012). *Overview Report on Tolerance and Cultural diversity Concepts and Practices in Italy*. Accept-Pluralism, 2012/23, 5. New Knowledge, Country Synthesis Reports. <https://hdl.handle.net/1814/23259>.
- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8), Article 141. <https://doi.org/10.5688/aj7408141>.
- Andersson, M. (2014). *Faktorer som kan påverka friluftundervisningen:-en kvalitativ studie om idrottslärares uppfattningar om friluftsliv och friluftundervisning*. Karlstad: Karlstad University, Faculty of Health, Science and Technology. diva2:693201.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Andrade, É. C. G. (2015). *Effect of ethnic composition of primary schools on academic achievement, cross-ethnic friendships, discrimination and school well-being* (Master's thesis). School of Social and Human Sciences, Department of Social and Organizational Psychology. Lisbon: ISCTE - Lisbon Institute University. https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/10598/1/2015_ECSH_DPSO_Dissertacao_Erica%20Carolina%20Goncalves%20Andrade.pdf.
- Andreasson, A., & Tauru, M. (2011). *Utemiljön som pedagogiskt rum: Pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik och barns lärande och utveckling*. Borås: Borås/Institutionen för Pedagogik. <https://www.uppsats.se/uppsats/c1e5a69de4/>.
- Anells, M. (1997a). Grounded theory method, part I: Within the five moments of qualitative research. *Nursing inquiry*, 4(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00085.x>.
- Anells, M. (1997b). Grounded theory method, part II: Options for users of the method. *Nursing inquiry*, 4(3), 176-180. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00096.x>.

- Annunziata, F. (2018). Lo studente straniero: un valore aggiunto: The Foreign Student: An Added Value. *Culture e Studi del Sociale*, 3(1), 45-55.
- Antonietti M. (2020), Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura. In D. Ianes & H. Demo (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 44-53). Milano: FrancoAngeli. <https://hdl.handle.net/11381/2886560>.
- Arroyo González, M. J., Berzosa Ramos, I., & González Falcón, I. (2021). Cultural Disadvantage and Immigrant Students in Spain: Current Issues and Proposals for Improvement. En *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (pp. 225-242). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arun, S., Bailey, G., & Szymczyk, A. (2021). Child migrants 'integrating': What do we know so far? In M. Sedmak, F. Hernández-Hernández, J. M. Sancho-Gil, & B. Gornik (Eds.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (pp. 39-59). Barcelona: Published by Ediciones Octaedro SL.
- Asmara, C. H., Anwar, K., & Muhammad, R. N. (2016). EFL Learners' Perception toward an Outdoor Learning Program. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(2), 74-81. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.2p.74>.
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>.
- Atencio, M., & Tan, Y. S. M. (2016). Teacher deliberation within the context of Singaporean curricular change: Pre-and in-service PE teachers' perceptions of outdoor education. *The Curriculum Journal*, 27(3), 368-386. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1127843>.
- Avramidis, G. (2021). *Preschool Perspectives On Nature—An Interview Study Of Children Attending Outdoor Classes*. Faculty of Education Department of Pedagogical Curricular and Professional Studies. Gothenburg: University of Gothenburg. <http://hdl.handle.net/2077/68873>.
- Azzolini, D. (2012). *Immigrant-native educational gaps: A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian education system*. Doctoral dissertation. Trento: University of Trento. http://eprints.phd.biblio.unitn.it/738/1/AzzoliniDavidePhDSSS_2.pdf.
- Azzolini, D. (2015). *Can we redress the immigrant-native educational gap in Italy? Empirical evidence and policy suggestions*. FBK-IRVAPP Working Paper 2015 01. <https://irvapp.fbk.eu/wpcontent/uploads/2017/09/FBK-IRVAPP-Working-Paper-No.-2015-1.pdf>.
- Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_17.
- Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing & health sciences*, 1(3), 147-153. <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00019.x>.
- Bailey, C., White, C., & Pain, R. (1999). Evaluating qualitative research: dealing with the tension between "science" and "creativity". *Area*, 31(2), 169-178. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.1999.tb00182.x>.
- Baird, J.-O., & Elliott, V. (2018). Metrics in education-control and corruption. *Oxford Review of Education*, 44(5), 533-544. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2018.1504858>.
- Bakker, J. I. (2019). Grounded theory methodology and grounded theory method: Introduction to the special issue. *Sociological Focus*, 52(2), 91-106. <https://doi.org/10.1080/00380237.2019.1550592>.
- Bal, E., & Kaya, G. (2020). Investigation of forest school concept by forest school teachers' viewpoints. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 167-180.
- Balbinot, V., Cunha, J., Garbe, C., Lafontaine, D., de Dionisio, M. L., Shiel, G., Tamburlini, G., & Valtin, R. (2016). *Literacy in Italy. Country report. Children and adolescents*. Köln-Cologne: University of Cologne.
- Baldehy, M. (2020). *The Perceptions of Gambian Basic and Secondary School Teachers About Outdoor Education* (Thesis for Master of Arts - Outdoor and Sustainability Education). Linköping: Linköping University <https://10.13140/RG.2.2.23245.87528>.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: school students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-236. <http://dx.doi.org/10.1080/10382040208667488>.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>.
- Ballantyne, R., Anderson, D., Packer, J. (2010). Exploring the impact of integrated fieldwork, reflective and metacognitive experiences on student environmental learning outcomes. *Australian Journal of Environmental Education*, 26, 47-64. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000823>.
- Ballatore, R., Fort, M., & Ichino, A. (2018). Tower of Babel in the Classroom: Immigrants and Natives in Italian Schools. *Journal of Labor Economics*, 36(4), 885-921. <http://dx.doi.org/10.1086/697524>.
- Banaś, M. (2019). *Nature-based education in the process of immigrant integration: the case of Sweden*. INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain).
- Barabanti, P., Colombo, M., Dierendonck, C., Bochaca, J. G., Kerger, S., Calvet, N. L., Bordalba, M. M., Mesa, D., Poncelet, D., & Santagati, M. E. (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:214390228>.

- Bardulla, E. (1980). L'educazione ambientale nella proposta pedagogica e nella pratica educativa. *Problemi e proposte di educazione ambientale* (pp. 11-41). Parma: Tipolito Tecnografica.
- Barthel, E., Barthel, M., Munk, D. A., Dau, S., Engsig, T. T., Gana, E., Hayden, E. C., Jensen, C. H., Kablan, G., Kondylis, D., Liguori, F., Martinez, M. V. M., Polosa, M. R., Provenzale, G. M., Rusaite, R., Stathopoulou, C., Strauss, L., Valgaard, L., & Hasterok, R. (2020). *PAESIC: A Guide Book for more inclusive teaching in European Schools*. Comparative Research Network EV, University of Thessaly, Crossing Border Youth Europe Service. <https://www.paesic.eu/wp-content/uploads/2021/05/ENG-A-Guide-Bookfor-more-inclusive-teaching-in-European-Schools.pdf>.
- Baturina, D. (2015). In expectation of the theory: Grounded theory method. *Metodi ki obzori*, 10(1), 77-90. <https://hrcak.srce.hr/file/218606>.
- Beames, S., & Atencio, M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8(2), 99-112. <https://doi.org/10.1080/14729670802256868>.
- Beames, S., & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 95-109. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.505708>.
- Beams, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. London: Routledge.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2002). *The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators*. London. Kogan Page Business Books.
- Beauchamp, A. A., Lacoste, Y., Kingsbury, C., & Gadais, T. (2022). When are you taking us outside? An exploratory study of the integration of the outdoor learning in preschool and primary education in Quebec. *Frontiers in Psychology*, 13, 955549. doi: 10.3389/fpsyg.2022.955549.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>.
- Bello, S., Casertano, D., Mai, P., & Ronci, G. ("Emilio Manes"). (2018). *L'Asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*. Milano-Roma: Edizioni Tlon.
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico/The interdisciplinary values of outdoor education within the learning context. *Pedagogia oggi*, 18(1), 197-209. <https://doi.org/10.7346/PO-012020-13>.
- Bennet, J. (2013). Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds. In *Transatlantic forum on inclusive early years. Investing in the development of young children from migrant and low-income families*. https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/transatlanticforum_bennett__inclusive_curricula_for_the_early_years.pdf.
- Bennett, J. (2012). *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. Study commissioned by the Directorate General for Education and Culture, European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en.
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 29-44. <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291780>.
- Bentsen, P., SØdergaard Jensen, F., Mygind, E., & Barfoed Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235-243. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2018). L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva. In V. Biasi & M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 139-166). Roma: RomaTrE-Press.
- Benvenuto, G. (2019). La "povertà educativa": misure e interventi l'inclusione. In G. Benvenuto, P. Sposetti, & G. Szpunar, *Tutti i bisogni educativi sono speciali Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche* (pp. 19-34). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G., & Szpunar, G. (2024). Dialogue in Italian multicultural education: the intercultural model of inclusion. R. Race (Ed.), *Evolving Dialogues in Multiculturalism and Multicultural Education* (pp. 111-127). London: University Press.
- Benvenuto, G., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2019). Tutti i bisogni educativi sono "speciali". Dimensioni pedagogiche e interventi per favorire l'inclusione. In G. Benvenuto, P. Sposetti & G. Szpunar, *Tutti i bisogni educativi sono speciali Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche* (pp. 9-15). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2024). Discriminazioni scolastiche e ostacoli da rimuovere. *EDUCATION 2.0*. journal97443.
- Bernardy, M. (1995). *Educating multicultural groups outdoors* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 999)
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity. *European psychologist*. *European Psychologist*, 18(3), 151-157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>.

- Bertolino F., Calzolari, R., Consorti, M., Minnella, G., Rossini, B., Roversi, R., Vassallo, E., & Vellani, S. (2019). *Anche fuori si impara: gli insegnanti si incontrano*. Rete nazionale scuole statali all'aperto. INSTANT BOOK. <https://scuoleallaperto.com/>
- Besozzi, E., & Colombo, M. (a cura di) (2021). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche-formative della Lombardia. Osservatorio regionale per l'Integrazione e la Multietnicità*. www.orimregionelombardia/index.php?c=538.
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021a). School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: The protective role of peer acceptance at school. *School Mental Health, 13*(2), 266-278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>.
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Galli, F., & Alivernini, F. (2021b). Bullying and victimization in native and immigrant very-low-income adolescents in Italy: disentangling the roles of peer acceptance and friendship. *Child & Youth Care Forum, 50*(6), 1013-1036 <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2020). Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management, 35*(5), 984-999. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0028>.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>.
- Biondi Dal Monte, F., & Frega, S. (2023). *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola: immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Birbes, C. (2018a). Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 21-26). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (2018b). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: a practical guide*. London: Sage.
- Bisson, C. (1996). The outdoor education umbrella: A metaphoric model to conceptualize outdoor experiential learning models. In *Spawning New Ideas: A Cycle of Discovery* (pp. 42-47). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:127565331>.
- Bixler, R., & Floyd, M. (1997). Nature is scary, disgusting, and uncomfortable. *Environment and Behavior, 29*(4), 443-468. <http://dx.doi.org/10.1177/001391659702900401>.
- Bluff, R. (2005). Grounded theory: the methodology. In I. Holloway (Eds.), *Qualitative research in health care* (pp. 147-167). London: Open University Press.
- Bocchi, B., Coppi, A. & Kofler, D. (a cura di) (2018). *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*. Perugia: Zroseiup.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019a). Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of school health, 89*(3), 210-218. doi: <https://doi.org/10.1111/josh.12730>.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsberg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research, 89*, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>.
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019b). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research, 94*, 29-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>.
- Bombieri L., Galyapina V. N., & Bushina E. V. (2019). Teachers' effectiveness at changing pupils' attitudes towards migrants: a field study in Italy and Russia. *Психология. Журнал Высшей школы экономики, 16*(2), 285-301.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erikson.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (Eds.) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Borsos, É., Fekete, A. B., & Boric, E. (2023). Have teachers' opinions about outdoor education changed after the pandemic? *Journal of Biological Education, 58*(5), 1247-1261. <https://doi.org/10.1080/00219266.2023.2192730>.
- Bortolotti, A., & Beames, S. (2021). On Monday Afternoons We Go to Discover the World!': Understanding a Traditional Italian Primary School's Adaptation to a Student-Driven Approach to Learning. *European Journal of Education Studies, 8*(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3502>.
- Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto/ We can also learn out-of-doors: initial experiences of the National Outdoor Learning Schools Network. *Studium Educationis, 21*(1), 141-151. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-11>.
- Bortolotti, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi, 19*(1), 58-64. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-07>.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8*(1), 417-433. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.

- Bortolotti, A., & Agostini, F. (2015). Europe's Immigration Challenge and Outdoor Education. In *Outdoor Learning for Integration through Nature and Cultural Encounters* (pp. 11-18). Linköping: University of Linköping. <http://liu.se/ikk/linc/presentation/1.662115/Handbook.pdf>.
- Bortolotto, M. (2020). L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni/Outdoor Education in adolescence: between new and ancient reasons. *Studium Educationis*, 21(1), 11-126. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-09>.
- Bosello, C., & Gori, M. (a cura di). (2019). *Anche fuori s'impara: Primo Convegno della Rete Nazionale Scuole all'Aperto*. Quaderno di documentazione. <https://scuoleallaperto.com/wp-content/uploads/2018/07/anche-fuori-si-impara.pdf>.
- Bossavie, L. (2017). *Immigrant Concentration at School and Natives' Achievement: Does the Type of Migrants and Natives Matter?* (July 20, 2017). MPRA Paper No. 80308, University Library of Munich, Germany: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3014286> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3014286>.
- Bossavie, L. (2018). *The effect of immigration on natives' school achievement: does length of stay in the host country matter?* World Bank Policy Research Working Paper (8492). Social Protection and Jobs Global Practice. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/702871529934288951/pdf/WPS8492-REVISED.pdf>.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707940>.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. London: Sage.
- Bredtmann, J., Otten, S., & Vonnahme, C. (2021) Linguistic diversity in the classroom, student achievement, and social integration. *Education Economics*, 29(2), 121-142, <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1866499>.
- Brink, P. (1991). Issues of reliability and validity. In J. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue* (pp. 164-186). London: Sage.
- Broman, E., & Svensson, I. (2010). *Det är inne att vara ute: En studie som belyser vilka uppfattningar lärare har om undervisning utomhus och dess betydelse för elevers lärande*. Halmstad: Högskolan I Halmstad Institutionen för lärarutbildning. Högskolan I Borås.
- Broman, L., & Kanfors, S. (2017). Kom så går vi ut!: Förskollärares uppfattningar om utomhuspedagogik i förskolan (Let's go outside! – Preschool teachers' perceptions of outdoor education in preschool. Borås: Högskolan I Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1085903/FULLTEXT01.pdf>.
- Brookes, A. (2002). Lost in the Australian bush: outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425. <https://doi.org/10.1080/00220270110101805>.
- Browning, K. J. (1999). *Dropout prevention strategies: what works?* Doctoral dissertation, The Evergreen State College. https://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Browning_KJ_MIT1999.pdf.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 32, 234-246. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.10.006>.
- Bryant, D., & Charmaz, K. (2007a). *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Bryant, D., & Charmaz, K. (2007b). Grounded theory in historical perspective: an epistemological account. In D. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 31-57). London: Sage.
- Buonomo, A., Gabrielli, G., & Strozza, S. (2019). Does maternal ethnic identity affect the educational trajectories of immigrant descendants? *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 73(3), 101-110. <https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/818044/358185/2019733P09037Gabrielli.pdf>.
- Buonomo, A., Salvatore, S., & Giuseppe, G. (2018). Immigrant youths: between early leaving and continue their studies. In B. Merrill, M. T. Padilla Carmona & Monteagudo J.-G. (Eds.), *Higher education, employability and transitions to the labour market* (pp. 131-148). Seville: EMPLOY.
- Burgess, D. J., Dowdy, S., & Boyd, C. (2018). Developing culturally responsive teaching through learner-centered teaching during content and field immersions. *The Journal of Sustainability Education*, 16. <https://www.susted.com/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Burgess-JSE-Fall-2017-General-PDF.pdf>.
- Burnett, G. (1994). *Varieties of multicultural education: An introduction* (ERIC Digest). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 146).
- Burnett, V. L. (2021). *Middle school students' perceptions of outdoor classrooms for science learning*. Rthesis, Columbia: University of Missouri. <https://core.ac.uk/download/pdf/516447615.pdf>.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(14), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>.
- Butler, T., & O'Reilly, P. (2010). Recovering the ontological foundations of the grounded theory method. *ICIS 2010 Proceedings*. 75. https://aisel.aisnet.org/icis2010_submissions/75.
- Butnaru, S., Gherasim, L. R., & Iacob, L. M. (2009). The Impact of Experiential Strategies In Teachers' intercultural Education. *Analele Științifice ale Universității "Alexandru Ioan Cuza" – Secț. Științele Educației*, 8. https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/cercetare/publicatii/anale_st/2009/anstedXIII2009-01.pdf.
- Calandra, L. M., González Aja, T., & Vaccarelli, A. (Eds.) (2016). *L'educazione outdoor. Terri torio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia s.r.l.

- Câmpan, A., & Bocoş, M. (2020). Teachers' Views on Outdoor Education in Preschool Education. In V. Chis (Ed.), *Education, Reflection, Development – ERD 2019*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (Vol. 85, pp. 332-340). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.32>.
- Campigotto, N., Rapallini, C., & Rustichini, A. (2022). School friendship networks, homophily and multiculturalism: evidence from European countries. *Journal of Population Economics*, 35(4), 1687-1722. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00819-w>.
- Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of sociology of education*, 4(3), 34-58. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2012-3-2>.
- Capperucci, D. (2016). Migratory processes and inclusion of foreign students in the Italian school system: intercultural perspectives. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa (REIDOE)*, 2(2), 21-56. <http://hdl.handle.net/10481/61719>.
- Cardiello, F. (2019). *Understanding and improving the social integration of immigrant background students in Oslo and Florence: A comparative case study of first-and second-generation immigrant students* (Master's thesis). MA of Philosophy in Comparative and International Education Department for Educational Sciences. Oslo: University of Oslo.
- Carpi, L. (2018). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Carraro, V. (2022). *L'inclusione di alunni stranieri nella scuola italiana. Come gestire un fenomeno strutturale* (Tesi dell'Università degli Studi di Padova). Padova: Università degli Studi di Padova. https://thesis.unipd.it/bitstream/20.500.12608/11036/1/Carraro_Valentina.pdf.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849715.pdf>.
- Carrión-Martínez, J. J., Ciaccio, S., Fernández-Martínez, M. D. M., Hernández-Garre, C. M., & Pérez-Esteban, M. D. (2021). The socio-educational adaptation of secondary school migrant students in Sicily: migrant generation, school linguistic mediation and teacher proactivity factors. *Social Sciences*, 10(7), 1-13, 269. <https://doi.org/10.3390/socsci10070269>.
- Cascino, G., Porrovecchio, A., Muscarà, M., Masson, P., & Severino, S. (2018). Cultural diversity and the governance of school policies in Italy and in France. A comparative analysis of the national regulations. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 9-32. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2018-3-2. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-3-2>.
- Catarci, (2013a). Scelte scolastiche, canalizzazione formativa e opportunità sociali degli allievi di origine immigrata. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 6, 146-158.
- Catarci, M. (2013b). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24(5), 456-475. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.827946>.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>.
- Catarci, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy. In L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Policy Implications of Research in Education* (Vol 9, pp. 53-67). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74063-84>.
- Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Diotaiuti, P., Chirico, A., Galli, F., Manganelli, S., D'Amico, M., Albarello, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Sibilio, M., Zelli, A., Mallia, L., Germani, S., Palombi, T., Fegatelli, D., Liparoti, M., Mandolesi, L., & Alivernini, F. (2022). Adolescents' characteristics and peer relationships in class: A population study. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 8907. <https://doi.org/10.3390/ijerph19158907>.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:226338420>.
- Çengelci, T. (2013). Social Studies Teachers' Views on Learning Outside the Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1836-1841. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1410>.
- Cenić, D. S., Đukić, T. B. M., Stojadinović, A. M., & Stošić, A. D. S. (2023). Outdoor Education: Perspectives of Teachers and Students in the Context of School in Nature as an Innovative Approach in Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 11(3), 497-510. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-3-497-510>.
- Chalmeau, R., & Julien, M. P. (2023). Why do French students like fieldwork? *Journal of adventure education and outdoor learning*, 23(4), 525-540. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2022.2054836>.
- Charmaz, K. (1996). The search for meanings—Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2008a). Grounded Theory as an emergent method. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *The Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-170). New York: Guilford.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In J.-A. Holstein, & J.-F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412). New York: Guilford.

- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>.
- Chase, C. (1968). *Development and Use of the Chase Outdoor Education Inventory*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038231.pdf>.
- Chawla L., Keena K., Pevec I., & Stanley E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>.
- Chiappelli, T. (2016). Cooperative learning and intercultural education: an experiment in inclusive methodology for multilingual and multicultural classroom. In *Actas del XV Congreso De Educación Comparada: Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional* (pp. 1-7). Edita Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide. Una mirada internacional. <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1117432/309808/COOPERATIVE%20LEARNING%20AND%20INTERCULTURAL%20EDUCATION%20AN%20EXPERIMENT%20IN%20INCLUSIVE%20METHODOLOGY%20FOR%20MULTILINGUAL%20AND%20MULTICULTURAL%20CLASSROOM> Chiappelli.pdf.
- Chiappelli, T. (2021). Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion. *Educazione Interculturale*, 19(1), 101-111. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12967>.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale. Quaderno 57. Trento: Università degli Studi di Trento. <https://core.ac.uk/download/pdf/11830391.pdf>.
- Chistolini, S. (2016a). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2016b). *L'Asilo nel bosco. Le lezioni della natura per bambini in ordine sparso*. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=20363>.
- Chrysostomou, M. (2013). *Primary teachers' perceptions and attitudes on the status of experiential learning in outdoor language teaching in Cyprus*. Linköping: Department of Culture and Communication National Centre for Outdoor Education.
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 205031211882292. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>.
- Claesson, T., & Lammi, J. (2018). *Att lära i utomhusmiljö: Elevers och lärares syn på utomhuspedagogik i naturorienterande ämnen, årskurs F-1*. Borås: Högskolan I Borås.
- Clark, S. K., & Andreasen, L. (2021). Exploring elementary teacher self-efficacy and teacher beliefs: are we preparing teachers to teach culturally diverse students? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 128-142. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1777528>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coin, F. (2018). From diversity to talents: the perspective of primary school children. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 75-86. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3029>.
- Colaci, A. M. (2018). Outdoor Learning: percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto. *Pedagogia oggi*, 16(1), 247-258. 10.7346/PO-012018-16.
- Colombo, M. (2012). Pluralism in Education and the multicultural reality of the schools. How do Italian teachers react? In *Sociology of Education Research Network, SOE-RN 10*. European Sociological Association Mid-term conference. <https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2013210.pdf>.
- Colombo, M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 17-45. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-2-2>.
- Colombo, M., & Santagati, M. (2021). School-immigrant family relationship and parental involvement. The Italian case. In M. Macia Bordalba & F. Burriel Manzanares (2021), *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship* (pp. 97-102). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Concina, E., Frate, S., & Biasutti, M. (2023). Migrant and refugee students: teaching experiences and teachers' needs. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(3), 94-107. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/15078>.
- Cont, S. (2018). *New Voices in the Woods: A Study of Children's Experience of the Forest as an Outdoor Educational Space*. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Consoli, G., & Szpunar, G. (2019). Intercultura e narrazione. Una strategia chiave per la riduzione del pregiudizio. In Federico Batini, Simone Giusti (Eds.) *Leggere e scrivere al tempo dei social media, serie. Le storie siamo noi* (pp. 47-54). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Corres-Medrano, I., Santamaría-Goicuría, I., Fernandez-Villanueva, I., & Smith-Etxeberria, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers in Education*, 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970857>.

- Coşgun, A. A., & Bozkurt, E. (2022). The Examination of pre-school teachers' perspectives on education in nature. *Culture*, 7(18), 1480-1498. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.606>.
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 712356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>.
- Coyle, K. J. (2010). *How Outdoor Education and Outdoor School Time Create High Performance Students*. London: National Wildlife Federation. https://outdoorclassroomday.com.au/wp-content/uploads/sites/8/2019/02/OCD_IPSO_S-Brief-Report.pdf,
- Creswell, J. (1994). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crudeli, F., La Serra, C., & Monti, F. (2012). Outdoor Education. *Bambini*, 4, 12-16. https://www.nidocbgbertinoro.it/sito01/documenti/articolo_progetto_crudeli.pdf.
- Csányi, S. (2018). *Developing social interactions through outdoor education in multicultural preschool settings: Teachers' perspectives*. Jönköping: Jönköping University.
- Csányi, S. (2018). *Developing social interactions through outdoor education in multicultural preschool settings: Teachers' perspectives* (Master Thesis). Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication, HLK, Praktiknära utbildningsforskning). diva2:1218926.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*, 10. Dordrecht: Springer.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 122-135. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842744.pdf>.
- D'Aprile, I. (2021). *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*. Bari: La Meridiana.
- D'Arcais, F. G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- D'Ascenzo, M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Daher, L. M., Gamuzza, A., & Leonora, A. M. (2019a). The underestimated treasure: diversity at school through the needs of teachers. Insights from a fieldwork. In L. M. Daher, A. Gamuzza, A. M. Leonora & Gogacz A. (Eds.), *Multi(Inter)cultural School in Inclusive Societies? Critical Discourses and Interdisciplinary Approach* (pp. 73-98). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Daher, L. M., Leonora, A. M., & Gamuzza, A. (2019b). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 285-309. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-14>.
- Dahl, S. (2013). *Utomhuspedagogik i förskolan: Några förskollärares uppfattningar om utomhuspedagogik som ett forum för lärande*. Vaxjö: Linnéuniversitetet Kalmar Vaxjö. diva2:645793.
- Dahlberg, M. (2024). Undervisning utomhus med 1–3 åringarna på förskolan: En kvalitativ studie om utomhus undervisning med de yngsta barnen på förskolan. Oslo: University of Oslo.
- Dahlén, D. (2007). *Är NO ute?: En undersökning bland elever i grundskolans år sju om Utomhuspedagogik kan vara en bro mellan NO ämnet och elevens NO-intresse?* Linköping: Linköping University, Department of Culture and Communication.
- D'Aprile, G., Bufalino, G., & Savia, G. (2023). Intercultural guidance for an inclusive school. *Studium Educationis*, 24(2), 73-81. <https://doi.org/10.7346/SE-022023-07>.
- De Almeida, A. F., Ribeiro, C., Couceiro-Figueira, A. P., Di Fabio, A. Er, E., Palazzeschi, L., Şahin, F., & Yenel, K. (2019a). Building a better world for all children: toolkit for social inclusion of migrant or refugee students in schools-output of the International Project "Lend A Hand". In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 10339-10346). Palm: IATED.
- De Almeida, M. E. B., Almeida, R., Duque, I., & Mendes, C. (2019b). Pro (g) NATURA— Scratch in Articulation with Education in Nature. In *2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760722>.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne editrice.
- De Benedetto, M., & De Paola, M. (2022). Immigration and Teacher Bias towards Foreign Students. *75th Economic Policy Panel Meeting*, 7- 8 April 2022. https://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2022/03/De_Benedetto_De_Paola__full_paper.pdf.
- De la Cruz, C. P. R., & González, E. G. (2023). Reconectar con la naturaleza. Actitudes y percepciones sobre la educación al aire libre de docentes de Educación Infantil y Primaria. *Investigación en la escuela*, 106, 53-64. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.05>.
- Deleu, E. (2022). Social integration of Moldovan migrant's children in Italy. *Economy and Sociology*, 2, 86-95. <https://doi.org/10.36004/nier.es.2022.2-07>.
- Della Puppa, F. (2008). La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning. In M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 167-176). Venezia: University Ca' Foscari, Venezia.
- Demirtaş, S., & Çayır, N. A. (2021). An Investigation of Elementary School Teachers' Experiences about Outdoor Education Activities Project. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9565>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Denzin, N. K. (2016). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 22(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>.
- Dervin, F. (2017). I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none: Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63, 87-102. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y>.
- Deutsch, M., & Gerard, H. G. (1955). A Study of Normative and Informational Social Influence upon Individual Judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636. <https://doi.org/10.1037/h0046408>.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dhanapal, S., & Lim, C. C. Y. (2013). A comparative study of the impacts and students' perceptions of indoor and outdoor learning in the science classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 14(2), 1-23.
- Di Genova, N., Nanni, S., Nuzzaci, A. & Vaccarelli, A. (2021). La formazione interculturale degli insegnanti in Abruzzo attraverso la ricerca azione. In M. Fiorucci, M. Tomarchio, G. Pillera & L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master {FAMI}* (pp. 309-329). Roma: Roma Tre Press.
- Di Pietro, A. (2022). *Facciamo scuola all'aperto. Esperienze interdisciplinari di didattica ludica alla primaria*. Trento: Erickson.
- Dietze, B., & Kashin, D. (2019). Perceptions that early learning teachers have about outdoor play and nature. *LEARNING Landscapes*, 12(1), 91-105. <https://doi.org/10.36510/learnland.v12i1.981>.
- Dimitrova, R. (2008). The immigrant child: psychological and socio-cultural adjustment to the Italian host culture. Doctoral dissertation, Università degli Studi di Trieste.
- Dimitrova, R. (2011). Children's social relationships in the Northern Italian school context: evidence for the immigrant paradox. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(4), 478-491. <http://dx.doi.org/10.1080/1354571X.2011.593756>.
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040/a000246>.
- Dismore, H., & Baily, R. (2005). If only: outdoor and adventurous activities and generalised academic development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), 9-29. <http://dx.doi.org/10.1080/14729670585200561>.
- Dixon-Woods, M., Shaw, R. L., Agarwal, S., & Smith, J. A. (2004). The problem of appraising qualitative research. *BMJ Quality & Safety*, 13(3), 223-225. <https://doi.org/10.1136/qhc.13.3.223>.
- Doikou-Avlidou, M., & Dadatsi, K. (2013). Enhancing social integration of immigrant pupils at risk for social, emotional and/or behavioural difficulties: The outcomes of a small-scale social-emotional learning programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(1), 3-23.
- Donaldson, G. E., & Donaldson, L.E. (1958). Outdoor Education: A definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29(5), 17-63.
- Donati, P., Salvaterra, I., & Schenetti, M. (2012). Quando la scuola va nel bosco... Ambiente-natura come "aula didattica". *Infanzia*, 6, 379-385. <https://www.fondazionevillaghigi.it/wp-content/uploads/2016/07/Donati-P.-Salvaterra-I.-Schenetti-M.-Quando-la-scuola-va-nel-bosco.pdf>.
- Donatiello, G. (2019). L'uso della didattica ludica in una classe di NAI iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado. *EL. LE, Bollettino Itals*, 17(80), 57-93.
- Dozza, L. (a cura di) (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dusi, P., & González-Falcón, I. (2021). Second-generation youth in Italy and their path to adulthood. Who is supporting them? *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/1477971418810945>.
- Dyment, J. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/09500790508668328>.
- Dyment, J., & Bell, A. (2008). Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13603110600855671>.
- Eaton, D. (1998). *Cognitive and affective learning in outdoor education*. Doctoral dissertation. Department of Curriculum, Teaching and Learning. Toronto: University of Toronto.
- Eboña-Abamonga, E. E. (2019). Grounded Theory Approach: Its Steps and Procedures in A Scientific Study. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 1(1), 92-101.
- Edlund, D. (2011). *Student Perceptions of Outdoor Educational Experiences*. Doctoral dissertation, Walden University. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=2260547641&Fmt=14&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1364152464&clientId=79356&cfc=1>.
- Einevik, E., & Johnsträd, I. (2023). *Lärares syn på utomhusundervisning i närliggande grönområden: En kvalitativ intervjustudie om lågstadielärares syn på utomhusundervisning i biologiämnet*. Karlstads: Karlstads University, Fakulteten för hälsa, natur- och teknikvetenskap.
- Eldh Bastman, M., & Ljungström, H. (2018). *Lärares syn på friluftsliv i skolan: En kvalitativ undersökning av gymnasielärare i idrott och hälsa*. Stockholm: The Swedish School of Sport and Health Sciences, GIH, Gymnastik- Och Idrottshögskolan.
- Eliasson, P., & Aman-Blixt, H. (2021). *Utomhusundervisning i de naturorienterande ämnena i grundskolan: attityder, kunskapsbildning, och välmående*. Malmö: Malmö University, Faculty of Education and Society (LS), Department of Natural Science, Mathematics and Society (NMS).

- Engwall, M. (2016). "Jag lär mig bäst ute för då blir allt mer konkret, typ man kan se en grej, känna på den och sen gör man något uppdrag": Elevers upplevelser av utomhuspedagogik i matematikundervisningen i en I Ur och Skur-skola (Thesis). Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication, HLK, School Based Research, Other School Based Research. diva2:1034771.
- Eriksson, I. (2014). *Idrottslärares syn på friluftslivsundervisningen i skolan*. Karlstad: Karlstad Universitet: Fakulteten för hälsa, natur- och teknikvetenskap Ämne/Utbildningsprogram: Idrottsvetenskap.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97-125.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640749>. 39-50.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, & Heckmann, F. (2008). *Strategies for integrating migrant children in European schools and societies – A synthesis of research findings for policy-makers. Education and migration*. Luxembourg: Publications Office of the European Union- Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE). <https://data.europa.eu/doi/10.2766/35262>.
- Eurydice (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. https://www.edscuola.it/archivio/stranieri/migrants_it.pdf.
- Eurydice (2009). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/lintegrazione-scolastica-deibambini-immigrati-in-europa/Faber>.
- Ewert, A. (1996). Research in outdoor education: Our place on the porch. In L. McAvoy, L. Stringer, M. Bialeschki & A. Young (Eds.), *Coalition for Education in the Outdoors Third Research Symposium Proceedings* (pp. 7-8). Cortland, NY: Coalition for Education in the Outdoors. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 123).
- Fabrizio, S. M., & Neill, J. T. (2005). Cultural adaptation in outdoor programming. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 9, 44-56. <https://doi.org/10.1007/BF03400820>.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56-75. doi: 10.1080/14729679.2011.647432.
- Fägerstam, E., & Samuelsson, J. (2014). Learning arithmetic outdoors in junior high school – influence and performance and self-regulating skills, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(4), 419-431. doi: 10.1080/03004279.2012.71337.
- Fägerstam, E. (2012a). Children and young people's experience of the natural world: Teachers' perceptions and observations. *Australian Journal of Environmental Education*, 28(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1017/ae.2012.2>.
- Fägerstam, E. (2012b). *Space and Place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Linköping, Sverige. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.pdf>.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 56-81. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>.
- Fägerstam, E. (2022). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning* (Doctoral dissertation). Linköping: Linköping University. Department of Behavioural Sciences and Learning. <https://doi.org/10.25949/19441169.v1>.
- Fägerstam, E., & Grothéus, A. (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education*, 138(4), 378-392.
- Falzetti, P. (2021). *I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico: IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"*. Milano: FrancoAngeli.
- Farné, R. (2015). Outdoor education. *Zoom*, 8(122), 84-87.
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Feille, K. (2013). Getting outside: Three teachers' stories of using the schoolyard as an integrated tool for elementary teaching. *Electronic journal of science education*, 17(3), 1-26.
- Fernández, M., Horgan, D., & Daniella Marouda, M. (2024). Researching the well-being of migrant children. *Revista Española de Sociología*, 33(2), 1-11. IS <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:269034346>.
- Ferretti, M. G., & Vaccarelli, A. (2015). I questionari per gli studenti italiani e di altra cittadinanza. In A. Vaccarelli (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università* (pp. 201-224). Milano: FrancoAngeli.
- Ferri, G., Mariani, A., Palmisano, F., & Peragine, V. (a cura di) (2016). *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*. Roma: Edizioni Studium.
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning*. London, UK: Institute of Education & Giving Evidence & Institute for Outdoor Learning & The Blagrove Trust.
- Fiorentino, A. (2021). C'era una volta l'alunno straniero: indagine sulle pratiche di insegnamento dell'italiano lingua seconda nelle scuole del Veneto. *Italiano LinguaDue*, 13(2), 133-151. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17133>.
- Ford, P. M. (1981). *Principles and Practices of Outdoor/Environmental Education*. New York: Willey.

- Forghani-Arani, N., Cerna, L. & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms*. Paris: OECD Education Working Papers, No. 198, OECD Publishing.
- Fornasari, A. (2014a). Verso un modello pugliese: percorsi educativi, esperienze, sperimentazioni e progetti interculturali per l'integrazione scolastica degli studenti immigrati. I CRIT Puglia: uno studio di caso. In G. Molin (a cura di), *Percorsi Condivisi* (pp. 105-129). Bari: Cacucci Editore.
- Fornasari, A. (2014b). *Intercultural education and biodiversity. An experimental project in Italian schools*. In 7th WEEC World Environmental Education Congress Network, 9-14 Giugno 2013, Marrakesh Proceedings. vol. Niche 2 Intercultural Dialogue (pp. 29-38). Torino: Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro Onlus.
- Fornasari, A. (2015). *Bambini rom e successo scolastico: quando la scuola da sola non basta. Uno studio di caso*. In: *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*. Atti del 29° Convegno nazionale SIPED, Catania 6-8 novembre 2014. (pp. 993-1002). Pisa: Edizioni ETS.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>.
- Frabboni, F., & Galletti, A., & Savorelli, C. (1978). *Il primo abecedario: l'ambiente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Zucchini, G. L. (1985). *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Friedman, S., Allin, L., & Gray, W. (2024). 'The world is your oyster': mothers' perspectives on the value and purpose of an independent Forest School provision. *Children's Geographies*, 22(4), 597-611. doi: 10.1080/14733285.2024.2321387.
- Fronzek, M. (2023). *'It was like that they were more equal outside': teachers' perception of experiences, benefits and challenges of inclusive outdoor education*. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning Master program Outdoor and Sustainability Education.
- Gabrielli, G., & Impicciatore, R. (2022). Breaking down the barriers: educational paths, labour market outcomes and wellbeing of children of immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2305-2323. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935655>.
- Gabrielli, S., Szpunar, G., & Livi, S. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio. *Education sciences and society*, 1, 140-158. <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9476>.
- Gabrielli, S. & Szpunar, G. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 18(4), 98-108. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_08.
- Gamuzza, A., & Leonora, A. M. (2022). Integrazione e inclusione dei minori con background migratorio nel sistema scolastico: riscontri e sfide da un'esperienza di ricerca-azione. In G. D'Aprile (a cura di), *Formare alla cura interculturale. Università e Scuola in dialogo. Modelli ed esperienze del Master Fami "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"* (pp. 83-94). Lecce: PensaMultimedia s.r.l.
- Garitsis, I., & Sotiroidas, V. (2020). Outdoor education as an entry field of intercultural education in the framework of school evolution towards sustainability. In *Book of Proceedings: 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives, Florina* (pp. 200-211). Kisa-Tryckeriet AB in Kisa, Sweden: Kinda Education Centre.
- Gasson, S. (2004). Rigor In Grounded Theory Research: An Interpretive Perspective on Generating Theory from Qualitative Field Studies. In M. Whitman & A. Woszczyński (Eds.), *Handbook for Information Systems Research* (pp. 79-102). Hershey, PA: IGI Publishing.
- Gemmell, J. (2021). *The effects of outdoor learning environments on engagement levels of primary school children* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology). <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.226152>.
- Gentles, S. J., & Jack, S. M., Nicholas, D. B., McKibbin K. (2014). A Critical Approach to Reflexivity in Grounded Theory. *Qualitative Report*, 19(44), 1-4. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/gentles25.pdf>.
- Germinaro, K., Dunn, E., Polk, K. D., de Vries, H. G., Daugherty, D., & Jones, J. (2022). Diversity in outdoor education: Discrepancies in SEL across a school overnight program. *Journal of Experiential Education*, 45(3), 256-275. <http://dx.doi.org/10.1177/10538259211040185>.
- Gezelius, A., & Juhlin, F. (2018). *Utomhusvistelsen-ett tillfälle för lärande: En studie om sex förskollärares uppfattningar om utomhuspedagogik*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. (2006). *Outdoor education. Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Giovannini, D., & Vezzali, L. (2011). Contact with immigrant parents as a predictor of teachers' attitudes and acculturation orientations toward immigrant children. *International Journal about Parents in Education*, 5(2). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150697844>.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. (a cura di) (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: INDIRE
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L., Schenetti, M., Evangelisti, L., & Massaro, F. (a cura di) (2024). *Outdoor education: apprendimento attivo tra dentro e fuori - Toolkit per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Firenze: INDIRE

- Giunti, C., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Contesti. Città, Territori, Progetti*, 1(1), 116–139. <https://doi.org/10.36253/contest-13443>.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1993). *Examples of Grounded Theory. A Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1994). *More Grounded Theory Methodology. A Reader*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (Ed.) (1995). *Grounded Theory 1984 to 1994*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (a cura di) (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa* (1967). Roma: Armando.
- Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: the roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*, 62(1), 82-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.010>.
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>.
- Gobbo, F. (2018). Learning from others, learning with others: the tense encounter between equality and difference. *Orbis Scholae*, 2(2), 55-75. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.233>.
- Gobbo, F., Ricucci, R., & Galloni, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal*, 4(1), 148-157. <http://dx.doi.org/10.2174/1874920801104010148>.
- Griebling, S., Jacobs, J., Kochanowski, L., & Vaughn, L. M. (2016). What Preschool Children Like Best about School. *Dimensions of Early Childhood*, 44(2), 18-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150272.pdf>.
- Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor education and the inclusion of children with special needs: A case study from Germany*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:156875043>.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Guo, Y., Nikolka, T., & Oesingmann, K. (2016). Schooling Institutions and the Influence of Parental and Immigrant Background on Academic Performance. *CESifo DICE Report*, 14(2), 68-71. <https://hdl.handle.net/10419/167267>.
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of education*, 28(1), 1-11.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2022). Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development. *Research Papers in Education*, 37(2), 249-274. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849367>.
- Halfvarson, S., & Madeleine, D. (2021). *Man kan ju lära sig fast man tycker att det är kull!: Lärares uppfattningar om utomhuspedagogikens möjligheter och hinder*. Malmö: Malmö Universitet.
- Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of german students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1184-1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9>.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141-150. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5).
- Heckmann, F. (2008). *Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies* (NESSE Analytical Report, 1). Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192500>.
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science Education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26. <http://dx.doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>.
- Heras, R., Medir, R. M., & Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education 3-13*, 48(4), 379-391. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1610024>.
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical coding in grounded theory methodology. *Grounded Theory Review*, 8(3), 51-60.
- Hewitt, S., Mills, J., Hoare, K., & Sheridan, N. (2022). Grounded Theory Method and Symbolic Interactionism: Freedom of Conceptualization and the Importance of Context in Research. La Trobe. *Journal contribution. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.26181/21714857.v1>.
- Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science*, 29. <https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approach-and-thematic-analysis?pdf=true>.
- Higgins, P. & Loynes, C. (1997). On the nature of outdoor education. In P. Higgins, C. Loynes & N. Crowther (Eds.), *A guide for outdoor educators in Scotland*. Perth: Scottish Natural Heritage.
- Higgins, P. (1997). Why educate out of doors? In P. Higgins, C. Loynes & N. Crowther (Eds.), *A guide for outdoor educators in Scotland*. Perth: Scottish Natural Heritage.

- Högberg, N., & Svorstöl, I. (2009). *Utomhusmiljön som en lärandemiljö: Sex förskolepedagogers syn på utomhuspedagogik och utomhusmatematik*. Borås: Högskolan I Skövde. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:174741/FULLTEXT01.pdf>.
- Holton, J. A. (2008). Grounded theory as a general research methodology. *The Grounded Theory Review*, 7(2), 67-93.
- Hordyk, S. R., Dulude, M., & Shem, M. (2015). When nature nurtures children: Nature as a containing and holding space. *Children's Geographies*, 13(5), 571-588. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2014.923814>.
- Horgan, D., Martin, S., O'Riordan, J., & Maier, R. (2022). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369-385. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/chso.12525>.
- Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 12 (2), 307-312. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x>.
- Horwood, B. (1996). Outdoor education and the schools. In L. McAvoy, L. Stringer, M. Bialeschki & A. Young (Eds.), *Coalition for Education in the Outdoors Third Research Symposium Proceedings* (pp. 9-13). Cortland, NY: Coalition for Education in the Outdoors. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 123)
- Hosseinzadeh, F., & Solsten, E. (2021). Utomhuspedagogik från lärarens perspektiv: En studie om lärares uppfattningar om utomhuspedagogik för F-3. Karlstads: Karlstads: Universitet. https://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape10/PQDD_0005/NQ41587.pdf.
- Humberstone, B., & Stan, I. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Education 3-13*, 39(5), 529-540. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.487837>.
- Hunter, J., Syversen, K. B., Graves, C., & Bodensteiner, A. (2020). Balancing Outdoor Learning and Play: Adult Perspectives of Teacher Roles and Practice in an Outdoor Classroom. *International journal of early childhood environmental education*, 7(2), 34-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254849.pdf>.
- Hurtado Barroso, M., Latorre Román, P. Á., Párraga Montilla, J. A., & Cabrera-Linares, J. C. (2024). Why do you not show us the outside of the school? Opportunities and limitation to conduct outdoor activities in physical education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:26923107>.
- Hutchinson, S. A. (1986). *Education and Grounded Theory*. *Journal of Thought*, 21(3), 50-68. <http://www.jstor.org/stable/42589190>.
- INDIRE (2017). *Outdoor Education*. Firenze: INDIRE. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4821.pdf>.
- INVALSI (2019). *Il rapporto INVALSI 2019*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/archivio-risultati-invalsi/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>.
- INVALSI (2024). *Il rapporto INVALSI 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Sciences & Society*, 1(2), 37-49.
- ISMU (2021). *Ventiseiesimo Rapporto ISMU sulle migrazioni 2020*. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventiseiesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2020/>.
- ISMU (2022). *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventisettesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2021/>
- ISMU (2023). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Milano: FrancoAngeli. <https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/>.
- IDOS (2024). *Dossier Statistico Immigrazione 2024*. <https://www.dossierimmigrazione.it/prodotto/dossier-statistico-immigrazione-2024/>.
- ISTAT (2023). *Le condizioni di vita dei minori*. https://www.istat.it/it/files//2023/12/Deprivazione_minori_6_12.pdf.
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). Education of migrant children. *Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica, Calif., and Cambridge, UK: RAND Corporation-European Union. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/rand_rr1655.pdf.
- Johansson, Å., & Conrad, P. (2010). *Lärares motiv att bedriva utomhuspedagogik*. Kalmar: Linnéuniversitetet Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap Linnéuniversitetet Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap Arbetets. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:325257/FULLTEXT01.pdf>.
- Johansson, E. (2020). *Problemlösande undervisning i utomhusmiljö*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet Institutionen för konst, kommunikation och lärande.
- Johansson, E., & Björngård, J. (2021). "Det är bättre att ha en telefon än att ha ett par vettiga gympakläder eller ett par idrottsskor": En kvalitativ intervjustudie om idrottlärares undervisning inom friluftsliv. Stockholm: Gymnastik- Och Idrottshögskolan.
- Johansson, K., & Nummelin, M. (2013). *Utomhuspedagogik i skolan*. Uppsala: Uppsala Universitet. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Johansson, M., & Hansen, Å. (2008). Biologiundervisning utomhus: En studie av utomhusundervisningen inom biologiämnet i grundskolans senare år. Jönköping: Jönköping University,

- Johansson, S. (2012). "Det finns ingenting som man gör inomhus som man inte kan göra utomhus": Pedagogers och barns syn på utomhuspedagogik. Jönköping: Högskolan För Lärande Och Kommunikation (HLK). Högskolan I Jönköping.
- Johnson E. & Perez A. (1976). Outdoor education for California's migrant children. *California Agriculture*, 30(2), 4-6. <https://doi.org/10.3733/ca.v030n02p4>.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Jones, O. E., & Swan Jr, M. D. (1971). *Parents' Perceptions of Resident Outdoor Education, Rockford Outdoor School and Taft Campus*. Illinois: A Comparison. Taft Campus Occasional Paper No. 4.
- Jonsson, E., & Göransson, E. (2021). *Utmaningar med utomhusundervisning ur ett lärarperspektiv: En litteraturstudie om lärares begränsade användning av utomhusundervisning åk F-3*. Stockholms Universitet. Institutionen för ämnesdidaktik Självständigt arbete på grundnivå, 15hp Naturvetenskapsämnenas didaktik Grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurser 1–3, 240hp Vårterminen 2022 Handledare: Veronica Flodin Examinator: Jakob von Gyllenpalm English title: Challenges with outdoor teaching from a teacher's perspective – A literature study on teachers' limited use of outdoor teaching in primary school.
- Jonsson, J., & Wallin, H. (2021). *Utomhuspedagogikens roll för intresseskapande undervisning och ökad måloppfyllelse: Lärarperspektiv på utomhuspedagogikens potentialer i grundskolan*. Karlstads Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1583135/FULLTEXT01.pdf>.
- Jorderud, E., & Ingemansson, G. (2023). *Utbilda trädkramare, bergsbestigare eller tävlingsorienterare?: En intervjustudie om idrottslärares sätt att tala om friluftsliv*. Gymnastik- Och Idrottshögskolan. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1739809/FULLTEXT01.pdf>.
- Jørgensen, C. R., Dobson, G., & Perry, T. (2021). Migrant children with special educational needs in European schools—a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 438-453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>.
- Jørgensen, N. J. , Dahl Madsen, K., & Husted, M. (2020). Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 27-34. <https://doi.org/10.25656/01:20446>.
- Jørgensen, U. (2001). Grounded theory: Methodology and theory construction. *International Encyclopedia Of The Social & Behavioral Sciences*, 1, 6396-6399. <http://dx.doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00775-0>.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past or Present*. London: Open University Press.
- Kahriman-Pamuk, D. (2020). An Exploration of Parents' Perceptions Concerning the Forest Preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237-250.
- Kandemir, M. (2020). *Outdoor time practices in early childhood education: parent and teacher views* (Master's thesis, The Graduate School of Social Sciences). Ankara: Middle East Technical University.
- Kandemir, M., & Sevimli-Celik, S. (2023). No muddy shoes, no dirty clothes! examining the views of teachers and parents regarding children's outdoor play and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 301-322. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2021.2011339>.
- Karakus, M., Courtney, M., & Aydin, H. (2023). Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: A multi-level analysis of PISA 2018 data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(2), 233–278. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09395-x>.
- Karlsson, F., & Johansson, I. (2013). *Barns utveckling och lärande i utemiljön: Pedagogers uppfattningar av fenomenet utemiljö i förskolan*. Skövde: Högskolan I Skövde.
- Kast, J., Lehofer, M., Tanzer, N., Hagn, J., & Schwab, S. (2021). Parents' attitudes towards students with a background of migration—Does the background of migration matter? *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101014. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101014>.
- Kekeya, J. (2016). Analysing qualitative data using an iterative process. *Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal*, 24, 86-94. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.220284691031027>.
- Kellert, S. (2002). Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. Kahn & S. Kellert (Eds.). *Children and Nature. Psychological, sociocultural, and Evolutionary Investigations* (pp. 117–151). Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Kennedy, C. J. (2017). Roles of teachers in multicultural classrooms. *Thiagarajar college preceptors, Teppakulam, Madurai*, 6(1), 163-167. https://www.researchgate.net/profile/PrakashSrinivasan7/publication/342916792_QUALITY_EDUCATION_FOR_ALL_SEARCH_FOR_IDENTITY_VOLUME_1/links/5f0d53f8a6fdcca32ae9903d/QUALITY-EDUCATION-FOR-ALL-SEARCH-FOR-IDENTITY-VOLUME_1.pdf#page=176.
- Kervinen, A., Uitto, A., & Juuti, K. (2018). Fieldwork-Orientated Biology Teachers' Views on Outdoor Education. In O. E. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Eds.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education. Dublin, Ireland: Dublin City University: Part 9: Strand 9. Environmental, health and outdoor science education* (co-ed. Albert Zeyer & Marianne Achiam) (Vol. 9, pp. 1305-1313). Dublin City University, Dublin, Ireland, ESERA 2017, Dublin, Ireland. <https://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/esera-2017>.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International Journal Of Business And Management*, 9(11), 224-233. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>.

- Khunga, N. (2022). *Perceptions of Malawian Secondary School Teachers about Outdoor Education* [Department of Behavioural Sciences and Learning Master program Outdoor and Sustainability Education]. Linköping: Linköping University | <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1722334/FULLTEXT01.pdf>.
- Kim, J. S. (2011). *A grounded theory approach: Introduction and application*. <https://repository.krei.re.kr/bitstream/2018.oak/19742/1/A%20grounded%20theory%20approach:%20Introduction%20and%20application.pdf>.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102-119. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>.
- Kjernsli, J. M. (2022). *Matematikk læring og uteskoleundervisning – muligheter og begrensninger* (Master's thesis, OsloMet-storbyuniversitetet). Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.
- Klinger, D., Volante, L., & Bilgili, O. (2018). Cross-Cultural Approaches to Mitigating the Immigrant Student Performance Disadvantage. In L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Policy Implications of Research in Education* (Vol. 9, pp. 197-206). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74063-8_12.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Kristofer, P. (2016). *Elevers erfarenheter och upplevelser av friluftsliv: En kvalitativ studie med killar i årskurs 7*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kroufek, R., Chytrý, V., Nepraš, K., Filipová, L., & Musil, J. (2022). Outdoor Education during the Covid-19 crisis: an analysis of the situation in the Czech Republic. *EduPort*, 6(2), 1-15. <https://doi.org/10.21062/edp.2022.006>.
- Kubat, U. (2017). Determination of science teachers' opinions about outdoor education. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 344–354. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1125651>.
- Küçük, A., & Yıldırım, N. (2022). The Reflections of Parents of Children Studying Human and Environment Unit in the Subject of Science in Out-of-School Learning Environments. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 344-354.
- Kulegel, S., & Topsakal, U. U. (2020). Secondary School Students' Perceptions about Space Camp: Space Camp Turkey. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 154-162. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v9n3p154>.
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>.
- Kusljagic, S., & Carlén, L. (2019). *Utomhus-och/eller inomhusmatematik.: En litteraturstudie om lärares samt elevers syn på demöjligheter och hinder som uppstår vid användning av utomhuspedagogik i matematikundervisningen*. Linköpings: Linköpings Universitet.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 147-173. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1163/156916294X00016>.
- Kyriakoula, M. (2006). *An examination of Swedish and Cypriot "teachers"*. Department of Arts, Craft and Design Center for Environmental and Outdoor Education. Linköping: Linköping University.
- Lagerqvist, A. (2010). *Friluftslivets betydelse för dagens elever: En studie om förutsättningarna för friluftsliv och vad som kan legitimera mer friluftsliv*. Karlstads: Karlstads Universitet.
- Laird, A., Grootenboer, P., & Larkin, K. (2021). Engagement and Outdoor Learning in Mathematics. *Mathematics Education Research Group of Australasia*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) (43rd, Singapore, 2021).
- Landy, C. (2018). *The state of outdoor education in Northeast Tennessee: Preschool teacher attitudes toward outdoor education*. Doctoral dissertation, East Tennessee State University. Johnson City: East Tennessee State University.
- Lane, J. F., Ateşkan, A., & Dulun, Ö. (2018). Turkish teachers' use of the outdoors as a teaching resource: Perceived facilitators and obstacles. *Applied Environmental Education & Communication*, 17(1), 14-28. <http://dx.doi.org/10.1080/1533015X.2017.1348272>.
- Larsson, D. (2014). *English teaching outdoors – Student responses and attitudes towards outdoor EFL teaching*. Malmö: Malmö Högskola Fakulteten för lärande och samhälle Kultur-Språk-Medie. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:15314474>.
- Lauterbach, G., Fandrem, H., & Dettweiler, U. (2023). Does “Out” Get You “In”? Education Outside the Classroom as a Means of Inclusion for Students with Immigrant Backgrounds. *Education Sciences*, 13(9), 878. <https://doi.org/10.3390/educsci13090878>.
- Lazarri, A., & Vandenbroeck, M. (2013). *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*. <http://www.calameo.com/read/001774295780e9c56e158?authid=lunFhaVetzQ6>.
- Lazzari, A., Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2013). *The early years workforce: A review of European research and good practices on working with children from poor and migrant families*. Background paper for the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years in New York, 10-12th of July 2013. http://www.europe-kbf.eu/~media/Europe/TFIEY/TFIEY-2_InputPaper/The-early-years-workforce_European-perspective.pdf.
- Lefkowitz, S. L. (2015). *Socioeconomic Disparities in the Provision of Outdoor Time in Portland, Oregon Public Elementary Schools* (University Honors Theses, Paper 117). <https://doi.org/10.15760/honors.118>.

- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse, *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). London: Sage.
- Leko, M. M. (2014). The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research. *Remedial and Special Education*, 35(5), 275-286. <https://doi.org/10.1177/0741932514524002>.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>.
- Levitt, H. M., Morrill, Z., Collins, K. M., & Rizo, J. L. (2021). The methodological integrity of critical qualitative research: Principles to support design and research review. *Journal of Counseling Psychology*, 68(3), p. 357-370. <https://doi.org/10.1037/cou0000523>.
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2009). *Qualitative research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Liao, T. M. (2007). *Chinese immigrant children's first year of schooling: An investigation of Chinese immigrant parents' perspectives*. Unpublished thesis submitted in partial fulfillment of the degree of Master of Education, Unitec New Zealand, New Zealand.
- Lin, S. (2018). *The Effect of Immigrant Student Concentration on Native Test Scores. Evidence from European Schools* (Thesis dissertation, Business Economics). Rotterdam: Erasmus School of Economics. <http://hdl.handle.net/2105/42866>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Lingard, L. (2018). Writing an effective literature review. *Perspectives on Medical Education*, 7(1), 47-49. <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0401-x>.
- Lipperts, J. (2022). *The implementation of Outdoor Education in Luxembourgish primary schools: How do Luxembourgish primary school teachers implement Outdoor Education and which factors influence their implementation of Outdoor Education?* (Department of Behavioural Sciences and Learning Master's Thesis | Outdoor and Sustainability Education). Linköping: Linköping University.
- Little, D., & Kirwan, D. (2015). *One Irish primary school's response to the challenge of diversity*. http://www.europe-kbf.eu/~media/Europe/TFIEY/TFIEY-6_PP/David-Little--Dirdre-Kirwan.pdf.
- Lo, S., Gidlow, B., & Cushman, G. (2014). Adventure education and the Acculturation of first-generation Chinese Canadians in Vancouver, Canada. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/1053825913489106>.
- Lorenzetti, C. (2019) *Outdoor education: un'esperienza di educazione all'aperto per scoprire le potenzialità dell'approccio nell'insegnamento dell'italiano* (Master Thesis). Locarno: SUPSI - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.
- Louise, F. (2021). *Här är vi - Om inkludering i förskolans utomhusmiljö. : En fenomenologisk forskning kring inkludering fångat genom pedagogerna/ Here we are - about inclusion in the preschool's outdoor environment: A phenomenological research on inclusion caught through the pedagogues* (Dissertation, Karlstad University, Faculty of Arts and Social Sciences). diva2:1573777.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Louv, R. (2011). *The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Loxley, P., Dawes, L, Nicholls, L., & Dore, B. (2016). *Teaching Primary Science. Promoting Enjoyment and Developing Understanding*. London: Routledge.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lundberg, H. (2020). *Faktorer som bidrar og hindrer til uteundervisning. En kvantitativ studie av faktorer som påvirker naturfaglæreres bruk av uteundervisning i Nord-Norge* (Master's thesis). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Lundblad, M. (2024). *Utomhuspedagogik i NO-ämnena (F-3): mervärden och utmaningar*. Malmö Universitet. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1847725/FULLTEXT02.pdf>.
- Lundh, C. (2014). *Nyanlända elevers erfarenhet och uppfattning om friluftsliv: En kvalitativ undersökning med nyanlända elever i högstadiet med ursprung från Somalia och Afghanistan/ Newly arrived students' experiences and views on outdoor activities: A qualitative study with newly arrived students in secondary school from Somalia and Afghanistan*. Dissertation, Karlstad University, Faculty of Health, Science and Technology. diva2:827548.
- Lundin, L. (2011). *Uterum som klassrum: En studie av gymnasiungdomars upplevelser och tankar om att lära ute*. Linköpings Universitet - Institutionen för kultur och kommunikation Centrum för Miljö- och utomhuspedagogik. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:463528/FULLTEXT01.pdf>.
- Lundvall, S. (2006). "It's really about understanding human beings...": Exploring PE teachers' perception of working in multicultural schools, 1-12. <https://idrottsforum.org/articles/lundvall/lundvall060517.pdf>.
- Macleod, G. (2007). Are we nearly there yet? Curriculum, relationships and disaffected pupils. *International Journal on School Disaffection*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.18546/IJSD.05.1.07>.
- Madarwala, S. (2022). *Exploring parents' perceptions of young children's growth, learning, and development in a Western Canadian Forest school*. Doctoral dissertation, Thompson Rivers University.
- Magro, K. (2023). *Teachers' perspectives towards outdoor learning with local year 3 students* (Master's thesis). Malta: University of Malta.

- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>.
- Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 't Gilde, J., & Birman, D. (2023). School adjustment of ethnic minority youth: A qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review*, 75(2), 324-347. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610>.
- Makarova, E., Gilde J. t, & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(3),1-30. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malone, K. (2008). *Every Experience Matters: An evidence-based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years*. Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department Children, School and Families, Australia.
- Malusà, G. (2017a). Dalla cura della relazione al successo formativo nella scuola secondaria multiculturale. In *Book of Abstracts. Giornate Nazionali di Psicologia Positiva, X edizione. Dalla teoria all'applicazione. Quali evidenze per la psicologia positiva?* (pp. 39-40). Roma, 9-10 giugno 2017. Roma: LUMSA.
- Malusà, G. (2017b). Planning paths of school success in Italian multicultural secondary school. In Education theory and practice in challenging times: Cultivating an ethos of social justice, respect and diversity. *Book of Abstracts (p. 60). Angers (France): IAIE (International Association for Intercultural Education) & UCO (Université catholique de l'Ouest)*.
- Malusà, G. (2020). Inclusion as Social Justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia*, 24(56), 91-105. https://doi.org/10.6092/issn.1825_8670/10741.
- Mancini, C. (2020). *Educatori esperienziali in natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*. Padova: 78Edizioni.
- Marcato, A. (2016). *Peer Effects of Immigrant Children in Education: A cross-country analysis*. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/7675/830265-1187635.pdf?sequence=2>.
- Mardell, R., & Mårtensson, E. (2021). *Hur fritidshemslärare använder sig av utomhuspedagogik & utomhusmiljön för att skapa lärande och inkludering*. Malmö Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1567876/FULLTEXT01.pdf>.
- Markey, K., Tilki, M., & Taylor, G. (2014). Reflecting on the challenges of choosing and using a grounded theory approach. *Nurse Researcher*, 22(2), 16-22. <http://doi.org/10.7748/nr.22.2.16.e1272>.
- Marini, M., Livi, S., Di Filippo, G., Melchiori, F. M., D'Ardia, C., & Benvenuto, G. (2019). Aspetti individuali, interpersonali e sociali del bullismo etnico: studio su un campione nazionale di studenti della scuola secondaria di primo grado [Individual, interpersonal and social aspects of ethnic bullying: Study of a national sample of first grade secondary school students]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 103-120. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-020-mari>.
- Mart, M. (2021). Parental perceptions to outdoor activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358-372. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.22>.
- Mart, M., Alisinanoglu, F., & Kesicioglu, O. S. (2015). An Investigation of Preschool Teachers Use of School Gardens in Turkey. *Online Submission*, 8(38), 748-754.
- Martin, P. (2010). Outdoor education and the national curriculum in Australia. *Australian Journal of Outdoor ducation*, 14(29), 3-11. <https://doi.org/10.1007/BF03400900>.
- Martin, S., O'Riordan, J., Horgan, D., Maier, R., Marouda, M. D., Koutsouraki, E., & Farakouki, L. (2021). Report on psycho-social and wellbeing of refugee and migrant children. In *IMMERSE Working Paper #3. Cork: University College Cork*. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/13115/IMMERSE.pdf?sequence=1>.
- Marzaghi, F. (2022). *Fuori piove, possiamo non uscire? Scuola all'aperto con qualsiasi avversità meteorologica* (Bachelor Thesis). Locarno: SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Mascitelli, B., & De Lazzari, C. (2016). Interculturalism, multiculturalism and Italianness: The case of Italy. *Australian and New Zealand Journal of European Studies*, 8(2), 49-63. <https://doi.org/10.30722/anzjes.vol8.iss2.15165>.
- Matthews, B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education? *Pathways to Outdoor Communication*, 4(1), 8-13.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles: Sage.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Rigour and qualitative research. *British Medical Journal (International)*, 311(6997), 109-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>.
- Maz, J. (2013). Employing a grounded theory approach: Core characteristics. *British Journal of Cardiac Nursing*, 8(9), 453-458. <https://doi.org/10.12968/bjca.2013.8.9.453>.
- Mazyck, M., Andreu, M., Hermansen-Báez, L. A., & Miller, M. D. (2021). Parent Perceptions of Outdoor Learning in the Kids in the Woods Program. *The Journal of Extension*, 59(4), Article 1. <https://doi.org/10.34068/joe.59.04.01>.
- Mazza, J. (2019). *The Effect of Non-Native Pupils on Natives' Learning: Evidence from the EU*. JRC Thecnical Reports. <https://doi.org/10.2760/822982>.
- McDonald, S. E. (2021). *Exploring the opportunity and achievement gap: The capacity of inclusive outdoor education adventure programming in alleviating youth educational inequity* (Master's alternative plan paper, Minnesota State

- University, Mankato). Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/1144/>.
- McLarnon, M. (2016). Inclusive outdoor learning: Comparing Montréal and Toronto. In P. Maher, M. Asfeldt & C. Belalcázar (Eds.), *7th International Outdoor Education Research Conference Book of Abstracts*, Cape Breton University, July 4-8 2016, pp. 84-85. https://marjon.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/10210/1/IOERC7-Book-of-Abstracts_Final-1.pdf#page=85.
- Medarić, Z., Gornik, B., & Sedmak, M. (2022). What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools. *Frontiers in Education*, 7, 1003759.
- Merriam, B. S. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mettis, K., & Väljataga, T. (2018). Get Out!-Helping Teachers Orchestrate Outdoor Game-Based Learning Activities. *International Association for Development of the Information Society*, 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2018).
- Meyer, J. (2019). "The owl hugs me in the forest": Children's Experiences and Educators' Perceptions of Learning in a Swedish Mini-Forest Garden. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1331140/FULLTEXT01.pdf>.
- Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students*. Paris: OECD Education Working Paper No. 263. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(6), 887-900. https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17876439/02_Migliarini_et_al.30Nov18.pdf.
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milione, A. (2011). Young immigrants at school: Inclusion and location of rights in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 173-198. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2011-2-9>.
- Miller, D., & Twum, S. (2017). The Experiences of Selected Teachers in Implementing Place-Based Education. *in education*, 23(1), 92-108. <http://dx.doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.282>.
- Miller, N., Kumar, S., Pearce, K. L., & Baldock, K. L. (2022). The perceived benefits of and barriers to nature-based play and learning in South Australian public primary schools: A cross-sectional study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(4), 342-354. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14729679.2022.2100431>.
- Mirsadeghi, R. (2013). *Migrant children experiences of school: A case study of Iranian children in Trondheim, Norway* (Thesis for Master of Philosophy in Childhood Studies). Trondheim: NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet-Norwegian University of Science and Technology, Norsk Senter for Barneforskning-Norwegian Centre for Child Research.
- MIUR (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2012b). *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- MIUR (2015). *Diversi da chi?* Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.
- MIUR (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità elaborato dal Ministero dell'Istruzione*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazionealla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- MIUR (2022a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Roma: Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- MIUR (2022b). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturali.pdf.

- Moffet, P. (2011). Outdoor mathematics trails: an evaluation of one training partnership. *Education 3-13: International Journal of primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 277-287. <http://dx.doi.org/10.1080/03004270903508462>.
- Mohajan, D., & Mohajan, H. K. (2022). Constructivist Grounded Theory: A New Research Approach in Social Science. *Research and Advances in Education*, 1(4), 8–16. <https://10.56397/RAE.2022.10.02>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Morgan, D. L. (Ed.) (1993). *Successful Focus Group. Advancing the State of the Art*. London: Sage.
- Mura, G., Olmos, A., Aleotti, F., Ortiz, M., Rubio, M., & Diamantini, D. (2020). Inclusive education in Spain and Italy: evolution and current debate. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/754121>.
- Myers, M. (2000). Qualitative Research and the Generalizability Question: Standing Firm with Proteus. *The Qualitative Report*, 4(3), pp. 3-4. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2000.2925>.
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169. doi: 10.1080/14729670902860809.
- Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2014.1711>.
- NEETF (2000). *Environment-based education. Creating High Performance Schools and Students*. Washington: The National Environmental Education & Training Foundation. <https://promiseofplace.org/sites/default/files/2018-06/NEETF8400.pdf>.
- Nehard, E., & Åman, R. (2021). *Friluftsliv, Lika för alla? : En kvalitativ studie om nyanlända elevers relation till friluftsliv som delmoment i skolan/ Outdoor life, Equal for everyone? : A qualitative study of newly arrived students' relationship to outdoor life in school* (Dissertation, Swedish School of Sport and Health Sciences, GIH, Department of Movement, Culture and Society). diva2:1530456.
- Neill, J. (2006). *Outdoor Education in the Schools: What Can It Achieve?* <http://www.wilderdom.com/html/OutdoorEducationInSchoolsWhatCanItAchieve.htm>.
- Nel, A., Joubert, I., & Hartell, C. (2017). Teachers' perceptions on the design and use of an outdoor learning environment for sensory and motor stimulation. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v7i1.482>.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content Analysis Guidebook*. Thousands Oaks (CA): Sage.
- Nicol, R. (2002a). Outdoor education: research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/14729670285200141>.
- Nicol, R. (2002b). Outdoor education: research topic or universal value? Part two. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 85-99. <https://doi.org/10.1080/14729670285200201>.
- Nicol, R. (2003). Outdoor education: research topic or universal value? Part three. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.1080/14729670385200211>.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>.
- Nilsson, L., & Larsson, K. (2019). *Friluftslivsundervisning på mångkulturella skolor och fritidshem: En kvalitativ undersökning av pedagogers upplevelser kring arbetet med inkludering* (Thesis dissertation). Växjö: Linnaeus University, Faculty of Social Sciences, Department of Education and Teacher's Practice. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1326883&dsid=-11>.
- Nord, A., & Röjel, P. (2015). *Lärare och elevers uppfattningar om utomhuslärande: Som lärandeverktyg i undervisningen* (Thesis dissertation). Sundsvall-Östersund: Mittuniversitetet-Mid Sweden University, Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV) <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:946968/FULLTEXT01.pdf>.
- Norwood, M. F., Lakhani, A., & Kendall, E. (2022). 'Almost pooped on—dislike!': student and teacher reactions to nature-based learning and resulting practical advice for implementing in secondary schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(4), 298-312. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14729679.2022.2100799>.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. Paris: OECD Education Working Papers No. 2. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Nyberg, A. C. (2012). *Naturen som klassrum: Lärares uppfattning om utedagar vid naturskola, interaktionen mellan utedagar och skolan och utomhuspedagogik runt den egna skolan*. Linköpings Universitet - Institutionen för kultur och kommunikation Nationellt centrum för utomhuspedagogik. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:559891/FULLTEXT01.pdf>.
- Nyman, E., & Nordling, R. (2022). *Det är vi pedagoger som bidrar till att gården blir en utmaning: En studie om förskollärares förhållningssätt till utomhuspedagogik och förståelsen för begreppets innehåll*. Borås: Högskolan I Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1641270/FULLTEXT01.pdf>.

- OECD (2014). *PISA 2012 technical report. Programme for international student assessment*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-reportfinal.pdf>.
- OECD (2018a). *Settling In 2018, Indicators of Immigrant Integration*. Bruxelles: OECD Publishing, Paris/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>.
- OECD (2018b). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris: OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- OECD (2019). *PISA 2018, Assessment and Analytical Framework*. PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- Ohlsson, A. (2019). *Undervisning ute i förskolan: Pedagogers syn på undervisningsbegreppet och undervisning i utemiljön*. Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning. Linköping University, Faculty of Educational Sciences. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1318040>.
- Olafsson, B., & Thorsteinsson, G. (2014). 'Reading Woods' with Teachers in Icelandic Schools in the 21st Century. *Design and Technology Education: an International Journal*, 19(3), 23-32.
- Oliva, P. (2022). Quando l'apprendimento si fa green: spazi aperti di educazione ed inclusione sociale. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 425-438. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_38.
- Olofsson, A. (2011). Utomhuspedagogik: Ur pedagogens perspektiv [Outdoor Education From the prespective pedagogue]. Karlstad: Karlstads universitet. <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:423524/FULLTEXT01.pdf>.
- Ongini, V. (2021). Le competenze "non viste" degli alunni stranieri. In Biagioli, R., Ongini, V., & Papa, A. (a cura di). (2021). *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva* (pp. 221-224). Parma: Edizioni Junior.
- Onsès-Segarra, J., & Domingo-Coscollola, M. (2024). Integration of migrant children in educational systems in Spain: stakeholders' views. *Intercultural Education*, 35(2), 156-170. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2024.2314394>.
- ONU (1977). *Rapporto della Conferenza di Tbilisi*. ONU. https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/Dichiarazione_di_Tbilisi_1977.pdf
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. ONU. <http://festivalsvilupposostenibile.it/public/asvis/files/LAgenda2030egliSDGs.pdf>.
- Orlandini, L., & Giunti, C., (2023). Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor Education. In *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 27(53), 255-268. <https://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Lorenza-Orlandini-Chiara-Giunti-Costruire-comunit%C3%A0-educanti-255-268.pdf>.
- Orlandini, O. Z. (2020). Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *Studium Educationis*, 21 (1). 9-18. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-02>.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, Article 103126. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>.
- Osbeck, L. M., & Antczak, S. L. (2021). Generalizability and qualitative research: A new look at an ongoing controversy. *Qualitative Psychology*, 8(1), 62-68. <http://dx.doi.org/10.1037/qup0000194>.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>.
- Ottosson, S., & Sjöqvist, L. (2010). *Utomhuspedagogik: "Allt man kan göra inne kan man göra ute"*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:396395/FULLTEXT01.pdf>.
- Ovesen, M.H. & Ovesen, M. (2020). *Uteskole – en arena for inkludering [Outdoor education – an arena for inclusion]*. (Masters' Thesis). Bodø: Nord Universitet/Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag/Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring. <https://nordopen.nord.no/nordxmlui/bitstream/handle/11250/2677663/OvesenOvesen.pdf?sequence=1>.
- Oxman-Martinez, J., & Choi, Y. (2014). Newcomer children: Experience of inclusion and exclusion and their outcomes. *Social Inclusion*, 2(4), 23–37. <https://doi.org/10.17645/si.v2i4.133>.
- Özkan, G., Turan, H., & Umdü Topsakal, Ü. (2020). Opinions of the sixth-year students who participated in outdoor learning activity practices for science. *World Journal of Education*, 10(2), 150-157.
- Palavan, O., Cicek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of Elementary School Teachers on Outdoor Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885-1893. [ps://doi.org/10.13189/ujer.2016.040819](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040819).
- Pamuk, D. K. (2020). An exploration of parents' perceptions concerning the forest preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237-250.
- Park, M., & McHugh, M. (2014). *Immigrant Parents and Early Childhood Programs, Addressing Barriers of Literacy, Culture, and Systems Knowledge*. <http://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ParentEngagement-FINAL.pdf>.
- Parmigiani, D., Spulber, D., Ambrosini, A., Molinari, A., Nicchia, E., Pario, M., Pedevilla, A., Sardi, I. & Silvaggio, C. (2023). Educational strategies to support the inclusion of displaced pupils from Ukraine in Italian

- schools. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100255>.
- Parsons, K. J., & Traunter, J. (2020). Muddy knees and muddy needs: Parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699-711. [.org/10.1080/14733285.2019.1694637](https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1694637).
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0360-y>.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedretti, E., Nazir, J., Tan, M., Bellomo, K., & Ayyavoo, G. (2012). A Baseline Study of Ontario Teachers' Views of Environmental and Outdoor Education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(2), 4-12.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pennisi, M. F., & Zavalloni, D. (1992). *I bambini e la natura. Esperienze per educare all'ambiente*. Bologna: Nicola Milano.
- Persson, J. (2023). *F-6-lärares allmänna attityder till utomhuspedagogik i biologi och för främjandet av elevers kunskaper om djurliv: Primary school and preschool class teachers' general attitudes towards outdoor education in biology and to promote students' knowledge about wildlife*. Malmö. Malmö Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1748008/FULLTEXT02.pdf>.
- Pettersson, A., & Bohman, L. (2006). *Bänk eller stubbe?: En studie om hur pedagoger använder utomhuspedagogiken i sin*. Linköping: Linköping University, Department of Social and Welfare Studies. diva2:21680.
- Phalet, K., & Baysu, G. (2020). Fitting in: How the intergroup context shapes minority acculturation and achievement. *European Review of Social Psychology*, 31(1), 1-39. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10463283.2020.1711627>.
- Pierfederici-Leifer, M. (2014). *Italian Teachers' Intercultural Pedagogical Strategies in Multicultural Classroom*. Santa Barbara: University of California, <https://escholarship.org/content/qt3db1b7c2/qt3db1b7c2.pdf>.
- Pidgeon, N. (1996). Grounded Theory: theoretical background. In J. T. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 75–85). Leicester: BPS Books.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' implicit attitudes toward students from different social groups: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 2832. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>.
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275–1288. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>.
- Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, 6(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/174701611000600408>.
- Premazzi, V., & Ricucci, R. (2020). *Best and Promising Practices to Prevent Early School Leaving and Promote School Inclusion of Migrant and Refugee Children in Italy, Europe, Canada and the US: Strengths and Weaknesses from the Field* Early Leaving from Education and Training: The Way Forward (pp. 51-60). Malta: Ministry for Education of Malta.
- Prestinoni, P. (2013). *Experiencing difference: being a migrant in Italian school*. London: University of London (Doctoral dissertation, SOAS). https://eprints.soas.ac.uk/18070/1/Prestinoni_3555.pdf.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education. A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2019). Grounded Theory: methodology applied in education research. *Educação & Realidade*, 44(3), e84611. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684611> <https://doi.org/10.1590/2175-623684611>.
- Pucelj, M., & Zoran, A. G. (2024). Challenges of integration of immigrant students into Slovenian primary schools—Perspectives of teachers and other professionals. *Policy Futures in Education*, 22(4), 14782103241229525.
- Pulla, V. (2014). Grounded theory approach in social research. *Space and Culture, India*, 2(3), 14–23. <https://doi.org/10.20896/saci.v2i3.93>.
- Quay, J., Dickinson, S., & Nettleton, B. (2002). Students caring for each other: Outdoor education and learning through peer relationships. *Journal of outdoor and environmental education*, 7(1), 45-53. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03400768>.
- Raduescu, C., & Vessey, I. (2011). Analysis of current grounded theory method practices. *Business Information Systems Working Paper Series*. Sydney: University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/7225>.
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research*, 16(3), 1-13. <https://hdl.handle.net/2292/58997>.
- Ravitch S. M. & Carl, M. N. (2016). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reichertz, J. (2010). Abduction: the logic of discovery of grounded theory. *Forum: Qualitative Research*, 11(1), Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001135>.
- Rennie, D. L., Phillips, J. R., & Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 29(2), 139-150. <https://doi.org/10.1037/h0079765>.

- Restiglian, E., Azzolin, S., De Lazzaro, S., Traldi, M., & Turco, M. (2021). From the class to the forest. An explorative research at primary school. *Italian Journal of Educational Research*, 15(26), 129-140. <https://dx.doi.org/10.7346/sird-012021-p129>.
- Ribeiro, N., Malafai, C., Neves, T., & Menezes, I. (2019). Immigration and the ambivalence of the school: Between inclusion and exclusion of migrant youth. *Urban Education*, 54(9), 1290-1318. <https://doi.org/10.1177/0042085916641172>.
- Rickardson, R., & Kramer, E. H. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. *Qualitative Research*, 6(4), 497-513. <https://doi.org/10.1177/1468794106068019>.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. London: London National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ricucci, R. (2012). Youth Migration in Italy: a new working class? *Power and Education*, 4(2), 230-243. <https://doi.org/10.2304/power.2012.4.2.230>.
- Roberts, N. S., & Rodriguez, D. A. (1999). Multicultural Issues in Outdoor Education. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 11(2), 134-150. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I2-8997><https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438151.pdf>.
- Roberts, N. S., & Rodriguez, D. A. (1999). *Multicultural Issues in Outdoor Education*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438151.pdf>.
- Robertson, J. (2018). *Sporchiamoci le mani*. Trento: Erickson.
- Robertson, J. (2020). *Pasticciamo con la matematica*. Trento: Erickson.
- Rogers, E. B., Taylor, J., & Rose, J. (2019). Perceptions and experiences of diversity and inclusion of outdoor educators in higher education. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I2-8997>.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche best practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Russo, V. (2021). La voce degli studenti stranieri nel contesto scolastico abruzzese. Un approccio mixed method. *Dall'esperienza degli insegnanti alla voce degli studenti. Percorsi di ricerca nella Rete delle Scuole Multiculturali abruzzesi* (pp. 77-105). Milano: Franco Angeli.
- Şahin, F., Yenel, K. Ü. B. R. A., Akay, F., Bucci, O., Palazzeschi, L., Ana Cristina, F., & Annamaria, D. (2017). LEND A HAND—Social inclusion programming for migrant and refugee children at primary schools. Primi risultati. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 10(3). <http://dx.doi.org/10.14605/CS1031706>.
- Salako, E. T. (2014). *Effects of Cooperative Learning and Field Trip Strategies on Junior Secondary School Students' knowledge of And Attitude To Multicultural Concepts In Social Studies*. Doctoral Dissertation, Social Studies Education of the University of Ibadan. <http://ir.library.ui.edu.ng/handle/123456789/3689>.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications Ltd.
- Sánchez, M. L., Fiorucci, M., Catarci, M., & Monteagudo, J. G. (2023). Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: A Comparative Perspective. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 27(June), 137-153. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sanc>.
- Sancho, J. M.; Domingo-Coscollola, M. & Onsès, J. & Segovia, S. (2021). *The Role of Families in the Processes of Integrating their Children into the Educational System*. Conference: AERA Virtual Annual Meeting “Accepting Educational Responsibility”, Orlando, FL (online). https://www.researchgate.net/publication/355291815_The_Role_of_Families_in_the_Processes_of_Integrating_their_Children_into_the_Educational_System.
- Sanne, L. (2018). *The Effect of Immigrant Student Concentration on Native Test Scores Evidence from European Schools*. <http://hdl.handle.net/2105/42866>.
- Santagati, M. & Colussi, E. (a cura di). (2020). *Report ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*. Fondazione ISMU. <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-le-opportunita-oltre-gli-ostacoli/>.
- Santagati, M. & Colussi, E. (a cura di). (2021). *Report ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*. Fondazione ISMU. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/03/Santagati_Colussi_Alunni-con-background-migratorio_Generazioni-Competenti-Rapporto-3_2021_.pdf.
- Santagati, M. & Colussi, E. (a cura di). (2022). *Report ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale*. Fondazione ISMU. <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>.
- Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 294-334. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2015-3-13>.
- Santagati, M. (2021). Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools. *Social Sciences*, 10(180), 1-18. <https://doi.org/10.3390/socsci10050180>.
- Santagati, M., & Colombo, M. (2010). Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2(1), 9-48. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2010-1-2>.

- Sarumathi, M. P. (2017). Multicultural issues related to education. *Thiagarajar College of Preceptors, Teppakulam, Madurai. Shanlax International Journal of Education*, 6(1), 174-186. <http://www.tcp.ac.in/files/Proceedings-Vol-2.pdf#page=184>.
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016.9040/a000312>.
- Schapiro, K. A. (2009). *Migration and educational outcomes of children*. New York, NY: United Nations Development Programme.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2016). Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia/Fleeing educators: the contribution of research in the training courses in early childhood education services. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 305-318. <https://doi.org/10.13128/formare-18217>.
- Schenetti, M. (2013). Naturalmente gioco. *Infanzia*, 2, 101-103. https://www.academia.edu/56233814/Schenetti_M_Naturalmente_gioco_RIVISTA_INFANZIA_2013_2.
- Schenetti, M. (2022b). La Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto per la formazione in servizio di insegnanti-ricercatori. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona - Outdoor Education Paradigmi, scenari, linguaggi*, 26(52), 145-158. https://www.researchgate.net/publication/366977044_La_Rete_delle_Scuole_Pubbliche_all'Aperto_per_la_formazione_in_servizio_di_insegnanti-ricercatori_in_IL_NODO_PER_UNA_PEDAGOGIA_DELLA_PERSONA_di_Falco_Editore_-_Cosenza_Per_una_pedagogia_della_persona_.
- Schenetti, M. (2022c) Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (a cura di) (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 86-95). Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti, M. (a cura di) (2022a). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M., & D'Ugo, R. (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236-247. <https://doi.org/10.13128/form-8452>.
- Schenetti, M., & Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.187>.
- Schenetti, M., & Rossini, C. (2011). Sguardi di stupore tra foglie e fili d'erba. *Rivista infanzia*, 6, 417-421.
- Schenetti, M., & Rossini, C. (2015). *La scuola nel bosco*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M., & Salvaterra, I. (2021). La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole. In Chistolini, S. (a cura di). *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità* (pp. 270-283). Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti, M., (2018). La didattica all'aperto in Italia. In J. Robertson, *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria* (pp. 177-185). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schenetti, M., (2020). La natura dà i numeri: didattica all'aperto per l'infanzia (e non solo). In J. Robertson, *Pasticciamo con la matematica* (pp. 9-16). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schenetti, M. (2021). Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 1279-1286). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Schofield, J. W., Alexander, K., Bangs, R., & Schauenburg, B. (2006). *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement*. AKI Research Review 5 <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0db4814a54e9035561cd72b8993117e32fa2603>.
- Semeraro, R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I. P., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(15), 1-17. 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>.
- Şensin, C. (2019). *Schooling contexts of refugee and immigrant students in Italian elementary schools*. Doctoral Dissertation. Roma: Sapienza Università di Roma.
- Sensin, C., & Rubat Du Mérac, E. (2020a). The influence of war on Syrian refugee children studying in primary schools: Primary school teachers' views. *International Review of Migration and Refugee Studies*, 1(1), 53-66.
- Şensin, C., Benvenuto, G., & Du Mérac, E. R. (2020b). Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22(December), 201-214.
- Seyma, A., & Umdu Topsakal, Ü. (2017). Planetariums as a Source of Outdoor Learning Environment. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 283-287. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2016.2956>.
- Sharp, L.B. (1943). Outside the Classroom. *The Educational Forum*, 7(4), 363. <http://simonpriest.altervista.org/DOWNLOADS/RedefiningOutdoorEducation.pdf>.
- Silva, C., Bajzát, A., Lemkow-Tovias, G., & Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707365>.
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education, perceived benefits and barriers. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00958969809599115>.

- Simpson, J. (2008). *Outdoor education as a tool for immigrant learning: An action research study* (Dissertation). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-54690>.
- Širca, N. T., Krauss, A., Trunk, A. N., & Dermol, V. (2018). Integration of Migrants in Schools-Current Eu Trends & Good Practices-Project Romigsc. In *Integrated Economy and Society: Diversity, Creativity, and Technology*, Naples (Italy), 16–18 May 2018. Knowledge and Learning International Conference 2018 Technology, Innovation and Industrial Management.
- Skipworth, A. J. (2017). *Place responsive and culturally responsive outdoor education in secondary schools: Examining teachers' perspectives and experiences*. Doctoral dissertation, Hamilton: University of Waikato.
- Skubic, D. (2018). Language Support to Immigrant Children. *Answers And Innovations In Pre-School Education In Portugal And Slovenia*. In L. Castanheira & T. Devjak (Eds.), *Answers and innovations in pre-school education in Portugal and Slovenia* (pp. 197-203). Bragança: Instituto Politécnico.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural Camp School Eco Learn--Outdoor Education in Rural Settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291.
- Smith, J. W. (1955). *Outdoor Education and Youth*. Washington: A.A.H.P.E.R.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: The Orion Society.
- Sohnholz, J. (2020). *The social participation of children with migration backgrounds. Theorie und Praxis*, 17. Herausgeber: World Vision Institut. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/Theorie_Praxis_Julia_Soehnholz_No17_0.pdf.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoglu, O. (2016). Student views about “science teaching with outdoor learning environments”: planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments (JRINEN)*, 1(1), 1-24.
- Soppela, B. (2014). *Utomhuspedagogik: En studie om förskolläraernas förhållning till och arbete med utomhuspedagogik*. Gävle: Högskolan I Gävle. <https://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:1514107/FULLTEXT02.pdf>.
- Ståhlberg, J. (2022). *Outdoor Education: Opportunities, Challenges & Teacher Competencies—A Perspective on how to Teach in Nature*. Växjö: Linnaeus University, Faculty of Health and Life Sciences, Department of Biology and Environmental Science. <https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1677294>.
- Stapp, W. B., Stephens, T. M., Johnson, C. S., & Harbage, M. (1969). *Migrant Children...Outdoor Education's Role in Language Development*. Ohio State Board of Education. Columbus: U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED032178>.
- Steffen, K. (2018). *Promoting effective language development in English language learners through a school garden-based curriculum*. Sainti Paul: Hamline University, School of Education. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:15876557>.
- Stern, M. J., Powell, R. B., & Frensley, B. T. (2022). Environmental education, age, race, and socioeconomic class: An exploration of differential impacts of field trips on adolescent youth in the United States. *Environmental Education Research*, 28(2), 197-215. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1990865>.
- Stornelli, A. (2017). *Implementing a Nature-Based Approach in Elementary Schools. A research paper submitted in conformity with the requirements*. Master of Teaching Department of Curriculum, Toronto: Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Ström, J. (2023). *Allting finns inte i en bok, de måste verkligen se det på riktigt: Lärares beskrivningar om användningen av utomhuspedagogik inom de naturorienterade ämnena i grundskolans årskurs 4-6*. Jönköping: Jönköping University. School of Education and Communication. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1770404>.
- Sultana, R. G. (1991). Research in teaching and teacher education: Qualitative methods and grounded theory methodology. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/0311213910190107>.
- Sundberg, J. (2014). *Utomhuspedagogik: En undersökning om pedagogers inställning till utomhuspedagogik i förskolan*. Karlstads: Karlstads Universitet. <https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A691135>.
- Sundin, E. (2019). *“Det är ju ytterligare ett rum på förskolan, ta vara på det!”: En kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar om hur de förhåller sig till utomhuspedagogiska aktiviteter i sin dagliga verksamhet*. Karlstad: Karlstad University, Faculty of Arts and Social Sciences, Department of Educational Studies. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1285679>.
- Svensson, A. (2018). *Utomhuspedagogik: Ett förhållningssätt eller en integreringsmetod?: En kvalitativ studie om utomhuspedagogikens påverkan på flerspråkiga elever*. Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218848/FULLTEXT01.pdf>.
- Svensson, J. (2021). *En undersökning av lärares erfarenheter av att anpassa vinterutbildning i idrott och hälsa för att inkludera elever med olika kulturella bakgrunder*. Örebro: Örebro Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1698130/FULLTEXT01.pdf>.
- Szczepanski, A. (2001). What is outdoor education? In EOE (European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning), *Other Ways of Learning: Outdoor Adventure Education and Experiential Learning in School*

- and Youth Work (pp. 17-24). Fourth European Congress for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: EOE.
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med manga lärmiljöer. I Dahlgren, L.-O., S. Sjölander, J.-P. Strid & A. Szczepanski, *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (s.9-37). Lund: Studentlitteratur. Linköping University, Faculty of Arts and Sciences. Linköping University, Department of Culture and Communication. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A261727>.
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap. Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*/Knowledge through action. Teachers' perceptions of the landscape as a learning environment. Linköping: Linköping University.
- Szczepanski, A. (2009). *Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning - Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What ,Why and When of Learning. Core*, 85-98. <https://core.ac.uk/download/pdf/198436722.pdf>.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2006). *Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments*. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. In The Third International Outdoor Education Research Conference–Widening Horizons: Diversity in Theoretical and Critical Views of Outdoor Education Conference.
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., Dahlgren, L.-O. (2007). *Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv. En interventionsstudie bland lärare i grundskolan*/The nature and potential of outdoor education from a teacher perspective. An intervention study in compulsory school. Didaktisk tidskrift, Jönköping: Jönköping University Press.
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Benvenuto, G. (2024). *Inclusione e intercultura nei contesti educativi 0/6: studi e ricerche sui servizi di Roma Capitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Benvenuto, G. (2024). Pensare l'inclusione e l'intercultura nei servizi 0/6. G. Benvenuto, P. Sposetti & G. Szpunar, *Inclusione e intercultura nei contesti educativi 0/6. Studi e ricerche sui servizi di Roma Capitale* (pp. 3-9). Milano: FrancoAngeli.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2019). Svantaggio linguistico e didattica inclusiva. Una necessità nei contesti di formazione professionale. P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno Impianto istituzionale e modelli educativi*. Atti del Convegno SIRD, Università degli Studi Roma Tre (pp. 491-500). Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Stanzione, I., & Szpunar, G. (2019). Fattori di benessere/disagio tra integrazione e inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero. In G. Benvenuto, P. Sposetti & G. Szpunar, *Tutti i bisogni educativi sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche* (pp. 117-130). Roma: Nuova Cultura.
- Tağrikulu, P., Gül, A. C., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Examining of perception levels of secondary education students regarding outdoor learning. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 499-513. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.953811>.
- Tal, R. (2001). Incorporating field trips as science learning environment enrichment-an interpretative study. *Learning Environments Research Journal*, 4(1), 25-49. <https://doi.org/10.1023/A:1011454625413>.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245–262. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9131-1>.
- Tan, Y. S. M., & Atencio, M. (2016). Unpacking a place-based approach–“What lies beyond?” Insights drawn from teachers' perceptions of Outdoor Education. *Teaching and Teacher Education*, 56(4), 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.001>.
- Tangen, D., & Fielding-Barnsley, R. (2007). Environmental education in a culturally diverse school. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 23-30. <http://dx.doi.org/10.1017/S0814062600000689>.
- Tanik Onal, N., & Ezberci Cevik, E. (2022). Science Education in Outdoor Learning Environments from the Perspective of Preschool Teachers: Definitions, Opportunities, Obstacles, and Possible Solutions. *Malaysian online journal of educational sciences*, 10(1), 37-51.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tas, E., & Gülen, S. (2019). Analysis of the influence of outdoor education activities on seventh grade students. *Participatory Educational Research*, 6(2), 122-143. <https://doi.org/10.17275/per.19.17.6.2>.
- Tatar, N., & Bağrıyamık, K. E. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/5128>.
- Temu, W. & Wandela, E.L. (2022). Parents' Viewpoint on the Outdoor Learning Activities in Pre-primary: The Case of Selected Early Childhood Centres in Morogoro Municipality. *American Journal of Education and Information Technology*, 6(1), 39-45. <https://doi.org/10.11648/j.ajeit.20220601.17>.
- Theodosiou-Zipiti, G., & Lamprianou, I. (2016). Linguistic and cultural effects on the attainment of ethnic minority students: some methodological considerations. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1229-1250. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044067>.
- Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(2), 619-636. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0167-3>.

- Thornberg, R. (2011). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 243-259.
- Tonelli, P. (2015). *Usciamo all'aperto. Portare i bambini di 0/6 anni a contatto con la natura e le sue meraviglie anche in città*. Roma: Anicia.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410383121>.
- Trainor, A. A., & Graue, E. (2014). Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination. *Remedial and Special Education*, 35(5), 267-274. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0741932514528100>.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Triventi, M., Vlach, E., & Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2324-2346. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935656>.
- Trunk, A., & Sebastio, A. (2018). Diversity-Aware Teachers for Supporting Inclusion of Migrant Children in Schools—Case Study of Italy. In *Integrated Economy and Society: Diversity, Creativity, and Technology* (pp. 669-674). Knowledge and Learning International Conference 2018 Technology, Innovation and Industrial Management, Naples (Italy), 16–18 May 2018.
- Turcatti, D., Montero-Sieburth, M., & Chaudhry, R. (2020). *An In-Depth Review of the Literature on "Best Practices" for the Prevention of Early School Leaving in Schools with Intercultural Contexts*. London, UK: International Association of Intercultural Education (IAIE).
- Uludag, G. (2021). Views of Preschool Teachers on Using Out-of-School Learning Environments in Preschool Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1225-1249.
- Vaccarelli, A. (2003a). L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola: una mediazione di fatto. In M. Fiorucci (a cura di). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Vaccarelli, A. (2008). Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità. *Quaderni di didattica*, n. 10. Pisa: ETS.
- Vaccarelli, A. (2015a). Razzismo. Prospettive pedagogiche per la decostruzione. In M. Catarci & E. Macinai (a cura di). *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (pp. 73-92). Pisa: ETS.
- Vaccarelli, A. (2015b). I tempi sono maturi: intercultura all'università. In A. Vaccarelli A. (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università* (pp. 57-77). Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2015c). Una ricerca sugli studenti dell'Università dell'Aquila: studenti stranieri, studenti internazionali, studenti italiani. In A. Vaccarelli (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università* (pp. 81-91). Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2015d). Pregiudizi e socialità in ambito universitario. In A. Vaccarelli (a cura di). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università* (pp. 160-169). Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2015e). Itaca. Un gioco per raccontare, raccontarsi, incontrare, incontrarsi. In S. Nanni (a cura di). *Educare oltre confine. Storie narrazioni interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2016b). Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale. In Dozza L. & Olivieri S. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 367-375). Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2017). *Bambine e bambini delle migrazioni: intercultura e resilienza. Percorsi di riflessione sull'importanza della resilienza nella relazione educativa*. https://www.giuntiscuola.it/articoli/bambine-e-bambini-delle-migrazioni-inte?srsltid=AfmBOoriJDB_UMMREWt6b3FQ9oUTmu_IwM3qVwMYNbvZCVXRTnDY7Pkr.
- Vaccarelli, A. (2018). Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 167-177). Lecce: Pensa Multimedia.
- Vaccarelli, A. (2020). L'outdoor education nei contesti ordinari ed extra-ordinari. Questioni generali e applicazioni in un contesto di post-disastro. In L. Dozza (a cura di), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 41-54). Bergamo: Zeroseiup,
- Vaccarelli, A., & Nanni, S. (2024). Intercultural relations and community development Education in L'Aquila among earthquake and COVID-19 emergencies. *Invisible Reconstruction*, 328.
- Vaccarelli, A. (2001). *L'italiano e le altre lingue nella scuola multi-etnica. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*. Pisa: Edizioni ETS.
- Vaccarelli, A. (2003b). *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*. Master in Educazione interculturale. Roma: Università degli Studi di RomaTre.
- Vaccarelli, A. (2011). L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche. In G. Benvenuto (2011), *La scuola diseguale* (pp. 357-385). Roma: Anicia.
- Vaccarelli, A. (2016a). Outdoor education: la scuola fuori. In L. M. Calandra, T. González Aja & A. Vaccarelli (Eds.), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (pp. 45-60). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli, A. (2019a). Quarant'anni di inserimento scolastico: studenti e studentesse di altra cittadinanza, modelli e pratiche educative nel dibattito pedagogico-interculturale. In A. Vaccarelli (a cura di), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (pp. 21-36). Milano: Franco Angeli.

- Vaccarelli, A. (2019b). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica/Interculturalism and teacher training: pedagogical deconstruction pathways. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 22-40. <http://doi.org/110.14605/EI1621902>.
- Vaccarelli, A. (2023). La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva e aperta: alcune considerazioni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 216-222.
- Valentini, M. & Donatiello, P. (2021). Outdoor education as a way of life. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 21(1), 618-623. [110.7752/jpes.2021.s1072](https://doi.org/110.7752/jpes.2021.s1072).
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., & Federici, A. (2019). Outdoor Education: Body, Learning, Nature. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 415-428. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_33.
- Varolo, G. (2021). *Differente-mente. La diversità come valore aggiunto all'interno dell'istituzione scolastica*. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Végh, A. (2020). *Undervisning ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv i förskoleverksamheten: En intervjustudie om förskollärares uppfattningar om utomhuspedagogik med utgångspunkt i Lpfö 18*. Institutionen för pedagogiska studier. Karlstads: Karlstads Universitet. <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1394117/FULLTEXT01.pdf>.
- Vincenti, A. (2007). Le pratiche di insegnamento nelle scuole multiculturali. In G. Maggioni & A. Vincenti (a cura di), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13. International Journal of primary, Elementary and Early Years Education*, 39(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>.
- Waite, S. (Ed.). (2020). *Outdoor Learning Research: Insight into forms and functions*. London: Routledge.
- Warren, K., Roberts, N. S., Breunig, M., & Alvarez, M. A. T. G. (2014). Social justice in outdoor experiential education: A state of knowledge review. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 89-103. <http://dx.doi.org/10.1177/1053825913518898>.
- Watts, N. W. (2019). *Learning to be social by learning the ropes: Is outdoor education effective for building social-emotional capabilities and skills?* https://www.academia.edu/39752314/Learning_to_be_social_by_learning_the_ropes_Is_outdoor_education_effective_for_building_social_emotional_capabilities_and_skills.
- Wedberg, H., & Lexell, H. (2014). *Friluftsliv i skolan?: en kvantitativ studie om idrottslärarstudenters attityder till friluftsliv i skolan*. Stockholm: Gymnastik-Och Idrottshögskolan. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:698572/FULLTEXT01.pdf>.
- Widén, J. (2021). *Utomhusundervisning i No-ämnena: En kvalitativ studie om lärares syn på faktorer som påverkar undervisningen i årskurs 4-6*. Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication.
- Wikström, S., & Strand, J. (2024). *Förskollärares uppfattningar om skogen som lärmiljö: En kvalitativ studie om förskollärares olika uppfattningar om skogen som lärmiljö*. Karlstads: Karlstads Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1837915/FULLTEXT01.pdf>.
- Wilhelmsson, B. (2012). *Teachers' intentions for outdoor education: conceptualizing learning in different domains*. Umeå: Licentiatavhandling vid Umeå Universitet.
- Witness, T., & Wandela, E. L. (2022). Parents' Viewpoint on the Outdoor Learning Activities in Pre-primary: The Case of Selected Early Childhood Centres in Morogoro Municipality. *American Journal of Education and Information Technology*, 6(1), 39-45. doi: 10.11648/j.ajeit.20220601.1710.11648/j.ajeit.20220601.17.
- Witthohn, A. L. (2021). *Outdoor Learning as a Chance for Preschool Children to become a 'We' and an 'I': Preschool Teachers' Perception towards Outdoor Learning in Swedish Preschools*. Linköpings: Linköpings Universitet.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>.
- Wright, A. N. (1994). Multicultural education through shared adventure. In A. Ewert, L. McAvoy (Eds.), *Coalition for Education in the Outdoors Second Research Symposium Proceedings* (pp. 33-42). Cortland, NY: Coalition for Education in the Outdoors. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383 485).
- Yadav, D. (2022). Criteria for Good Qualitative Research: A Comprehensive Review. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 679-689. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0>.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: parent and teacher perspectives* (Master's thesis, Middle East Technical University). Ankara/Cankaya: Middle East Technical University.
- Yildiz, K. (2022). Experiential learning from the perspective of outdoor education leaders. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30(1), 100343. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100343>.
- Zavalloni, G. (2006). *I diritti naturali di bambini e bambine*. Lecce: Anima Mundi.
- Zhang, J. (2013). *Cooperative Learning in Outdoor Education*. https://www.researchgate.net/publication/371497258_Social_integration_of_Moldovan_migrant's_children_in_Italy
- Zhao, H. (2016). *Chinese Primary School Teachers' Perceptions and Experiences of Outdoor Education*. Linköping: Linköping University, Department of Culture and Communication. Economy and Sociology. <https://doi.org/10.36004/nier.es.2022.2-07>.
- Zinat, L., & Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi*, 16(2), 171-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022018-11>.

Allegati

Allegato 1 - Intervista ai docenti

Dati anagrafici e informazioni contestuali su composizione gruppo classe e pratiche inclusive

1. Nome e Cognome
2. Età
3. Sesso
4. Luogo di nascita
5. Titolo di studio che possiede (specificare il grado e il tipo, ad esempio laurea magistrale in..., diploma magistrale ecc.)
6. Anni di servizio (specificare numero anni in ruolo e anni in preruolo)
7. Nome dell'istituto comprensivo e relativo plesso in cui si insegna attualmente (importante per la collocazione territoriale della scuola)
8. Classe/i di scuola primaria in cui si insegna attualmente
9. Tipo di contratto (docente con contratto a tempo determinato o a tempo indeterminato)
10. Disciplina/e insegnata/e attualmente (specificare se docente di sostegno o curricolare, in quest'ultimo caso specificare anche la materia)
11. Quanti alunni con background migratorio sono presenti nella/e classe/i in cui insegna? (specificare per ciascuna classe, qualora si lavori su più classi, e distinguere tra alunni di prima generazione (nati all'estero) e di seconda generazione (nati in Italia da genitori non italiani)
12. Mi saprebbe dire quali pratiche di accoglienza per gli alunni con background migratorio mette in atto la sua scuola?
13. Tra di esse, quali pensa che siano quelle più efficaci nel rispondere ai bisogni di apprendimento di questi allievi? Perché?
14. In qualità di insegnante, quali pratiche didattiche mette in atto quotidianamente per favorire i processi di inclusione degli alunni di prima generazione? e di seconda generazione? Perché?

Formazione, esperienze precedenti, coinvolgimento famiglie e programmazione attività di Educazione all'aperto

1. Ha mai svolto attività di formazione relativa all'educazione all'aperto (da adesso in poi con la sigla OE) prima di questo momento (giorno dell'intervista)?
2. Quando l'ha svolta? (specificare anno scolastico di inizio)
3. Chi l'ha erogata? (specificare l'ente che ha erogato la formazione)
4. Mi potrebbe spiegare come si è svolta la formazione? (ore, argomenti, attività, materiali ecc.)
5. Mi potrebbe spiegare i motivi per i quali ha deciso di intraprendere tale formazione?
6. In che modo questa formazione ha contribuito alla sua crescita professionale?
7. Prima di lavorare in una delle scuole che sono parte della Rete delle scuole all'aperto, ha mai avuto esperienze di OE in campo scolastico? Se sì, può specificare quali sono state le sue esperienze pregresse e il periodo in cui le ha svolte? (anno scolastico, argomenti, frequenza dell'uso degli ambienti esterni, scuola e classe/i coinvolte, attività, materiali, spazi ecc.)
8. Nell'anno scolastico in corso, ha già programmato attività OE da svolgere con la sua classe/i? Se sì, può spiegarmi quante ore e quali attività didattiche all'aperto ha programmato complessivamente con la sua/e classe/i? (in termini di argomenti, materiali, ambienti, ore complessive ecc.) Può spiegare le ragioni di queste scelte?
9. Quante ore e quali attività OE ha già svolto da settembre fino a questo momento (giorno dell'intervista)? (in termini di argomenti, materiali, ambienti, ore complessive ecc.) Può spiegarmi le ragioni delle sue scelte?

Opinioni sull'OE e il suo uso

1. Se dovesse spiegare cos'è «l'Educazione all'aperto» ad un'amica o un amico che non sa cosa sia, come lo definirebbe?
2. Quali pensa che siano, per un insegnante, i benefici che derivano dall'uso dell'OE a scuola dal punto di vista didattico?
3. Quali pensa che siano, per i suoi studenti, i benefici che derivano dall'uso dell'OE a scuola? (cognitivi, relazionali, fisici ecc.)? Perché?
4. Pensa che esistano ostacoli all'uso dell'OE a scuola? Se sì, mi potrebbe indicare quali?
5. In che modo pensa che l'OE possa essere connesso con le attività curricolari svolte in aula?
6. Pensa che le attività OE abbiano una qualche influenza sui risultati scolastici di tutti gli allievi? Se sì, in che modo? Perché?
7. Quali tipi di metodologie didattiche pensa siano maggiormente impiegate nell'OE? Perché? E tra quelle attive?
8. Pensa che sia utile impiegare didatticamente gli ambienti esterni con sistematicità al pari di quelli interni? Perché?
9. Pensa che l'OE sia un approccio educativo che favorisca l'interdisciplinarietà? Perché?
10. Pensa che sia importante attuare una specifica programmazione didattica al fine di realizzare esperienze efficaci di OE a scuola? Perché?
11. Pensa che l'OE possa incoraggiare tutti gli allievi ad assumere un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza? In che modo?

12. Pensa che sia importante coinvolgere gli allievi nella fase di programmazione delle attività didattiche OE a scuola? In che modo?
13. Pensa che l'OE favorisca le relazioni interpersonali (sia tra pari sia tra studenti e docenti)? Perché?
14. Pensa che l'OE favorisca le relazioni ecosistemiche? Perché?
15. Pensa che l'OE favorisca le relazioni ekistiche? Perché?
16. Secondo lei, l'OE stimola un apprendimento multisensoriale? In che modo?
17. Pensa che le attività didattiche svolte in ambienti esterni richiedano tempi di apprendimento più dilatati rispetto a quelle condotte in aula? Se sì o se no, può spiegare il perché?
18. Pensa che sia necessaria una formazione specifica di tutto il personale scolastico per progettare efficaci percorsi didattici all'aperto? Perché?
19. Pensa sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere tutto il personale scolastico (insegnanti, personale ATA, dirigenti ecc.)? Se sì, perché e in che modo?
20. Pensa sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere le famiglie di tutti gli allievi? Se sì, perché e in che modo?
21. Pensa che sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere altri attori e istituzioni del territorio (esempio enti locali territoriali, aziende ecc.)? Se sì, perché e in che modo?

Opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo

1. Pensa che gli alunni di prima generazione possano trarre vantaggi dall'uso dell'OE a scuola? (cognitivi, relazionali, fisici ecc.) Se sì, quali tipi di vantaggi può apportare? Perché? E per quelli di seconda generazione quali tipi di vantaggi? Perché?
2. Pensa che gli alunni di prima generazione possano incontrare ostacoli e/o difficoltà durante lo svolgimento di attività OE? Se sì o se no, perché? Se sì, quali? E quelli di seconda generazione? se sì, quali?
3. Pensa che l'uso dell'OE favorisca il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli allievi di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo?
4. In che modo pensa che l'OE possa aiutare gli alunni di prima generazione a raggiungere gli obiettivi di apprendimento nell'area linguistico-espressiva? E di quelli di seconda generazione?
5. In che modo pensa che l'OE possa aiutare gli alunni di prima generazione a raggiungere gli obiettivi di apprendimento nell'area scientifico-matematica? E di quelli di seconda generazione?
6. Pensa che l'OE sia in grado di valorizzare le abilità degli alunni di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo?
7. Secondo lei, l'OE contribuisce ad elaborare una programmazione che tenga conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo?
8. Secondo lei, le metodologie impiegate nell'OE contribuiscono a soddisfare le esigenze di apprendimento degli alunni di prima generazione? Se sì, quali? E per quelli di seconda generazione?
9. Secondo lei, l'OE stimola l'uso di una valutazione formativa da parte dei docenti? In che modo?
10. Secondo lei, l'OE concorre a realizzare attività didattiche che stimolino il coinvolgimento di tutti gli allievi, compresi quelli di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo? (Secondo lei, «fare scuola all'aperto» stimola il coinvolgimento di alunni di culture diverse?)
11. Secondo lei, l'OE stimola la collaborazione tra tutti gli allievi, compresi quelli di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo? (Secondo lei, «fare scuola all'aperto» stimola la collaborazione tra alunni di culture diverse?)
12. Pensa che le attività didattiche svolte in ambienti esterni all'aula promuovano un clima favorevole all'apprendimento (più rilassato, sereno ecc.)? Perché?
13. Secondo lei, l'OE favorisce la conoscenza e la valorizzazione della cultura di origine di tutti gli allievi? In che modo?
14. Secondo lei, l'OE contribuisce a realizzare attività didattiche che promuovano la conoscenza delle somiglianze e delle differenze culturali tra gli allievi? In che modo?
15. Secondo lei, l'OE favorisce le relazioni sociali tra allievi italiani e quelli di prima generazione? In che modo? E quelle tra allievi italiani e quelli di seconda generazione? In che modo?
16. Secondo lei, l'OE favorisce lo sviluppo di abilità sociali degli allievi di prima generazione? Quali? In che modo? E quelle di seconda generazione? In che modo? Quali?
17. Secondo lei, l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi di prima generazione? In che modo? E quelle tra insegnante e allievi di seconda generazione? In che modo?
18. Secondo lei, l'OE favorisce il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica? In che modo?
19. Ci sono suggerimenti circa l'uso dell'OE a scuola, osservazioni, considerazioni o qualcos'altro che non è stato affrontato e che vorrebbe aggiungere?

Allegato 2 - Interviste ai genitori

Dati anagrafici e informazioni contestuali su composizione gruppo classe e pratiche inclusive

1. Nome e Cognome
2. Età
3. Sesso
4. Luogo di nascita
5. Da quanti anni vive in Italia?
6. Quale lingua parla a casa più frequentemente con suo/a figlio/a?
7. Ha la cittadinanza italiana?
8. Lei è il genitore dell'alunno/i della classe/i.....?
9. Titolo di istruzione (grado più alto)
10. Professione attualmente svolta
11. Mi saprebbe dire quali pratiche di accoglienza rivolte ad alunni con background migratorio mette in atto la scuola di suo/a figlia/a?
12. Tra di esse, quali pensa che siano quelle più efficaci nel rispondere ai bisogni di apprendimento di questi alunni? Perché?
13. Quali pensa che siano le pratiche didattiche, messe in atto dagli insegnanti di suo/a figlio/a, più efficaci nel favorire i processi di inclusione degli alunni con background migratorio? Perché?

Formazione, esperienze precedenti, coinvolgimento famiglie e programmazione attività di Educazione all'aperto

1. È a conoscenza del fatto che la classe di suo/a figlio/a svolgerà nel corso di quest'anno attività scolastiche all'aperto?
2. Se sì, da chi è stato/a informato/a?
3. Se sì, come e quando ne è stato/a informato/a?
4. Se sì, che cosa le è stato detto in merito all'educazione all'aperto? (significato, obiettivi, orari, organizzazione ecc.)
5. Quali sono il/i motivo/i che l'hanno spinto a iscrivere suo/a figlio/a in una classe che svolge l'educazione all'aperto?
6. Suo figlio ha mai svolto attività scolastiche all'aperto prima di questo momento (anno scolastico corrente)?
7. Se sì, mi può spiegare quali? (anno scolastico, argomenti, frequenza delle uscite, classe di suo figlio, materiali, spazi ecc.)
8. Se sì, è rimasto soddisfatto/a della scelta? Perché?
9. Quale attività didattica, secondo lei, sarebbe utile che suo/a figlio/a svolgesse all'aperto? Perché?

Opinioni sull'OE e il suo uso

1. Se dovesse spiegare cos'è «il fare scuola all'aperto» ad un'amica o un amico che non sa cosa sia, come lo definirebbe?
2. Pensa che vi siano benefici nell'uso del «fare scuola all'aperto» per gli alunni? (cognitivi, relazionali, fisici ecc.) Quali? Perché?
3. Pensa che esistano degli ostacoli allo svolgimento del «fare scuola all'aperto»? Se sì, mi potrebbe indicare quali?
4. Ha qualche preoccupazione in merito allo svolgimento dell'attività scolastiche all'aperto? Se sì, può dirmi che cosa la preoccupa maggiormente?
5. Pensa che le attività didattiche svolte in ambienti esterni possano essere collegate a quelle svolte in aula? Perché?
6. Pensa che sia utile impiegare a scuola gli ambienti esterni con sistematicità al pari di quelli interni? Perché?
7. Pensa che «il fare scuola all'aperto» favorisca le relazioni sociali tra gli alunni? Perché?
8. Pensa che «il fare scuola all'aperto» favorisca le relazioni sociali tra gli alunni e l'insegnante/i? Perché?
9. Pensa che l'OE favorisca le relazioni ecosistemiche? Perché?
10. Secondo lei, «il fare scuola all'aperto» può stimolare un apprendimento multisensoriale? In che modo?
11. Pensa che «fare scuola all'aperto» favorisca il collegamento tra le diverse discipline? Perché?
12. Pensa che le attività didattiche svolte in ambienti esterni prevedano tempi di apprendimento più dilatati rispetto a quelli previsti nelle attività condotte in aula? Se sì o se no, può spiegare il perché?
13. Pensa che sia necessaria una formazione specifica del personale scolastico per progettare percorsi didattici all'aperto efficaci? Se sì, perché?
14. Pensa sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere tutto il personale scolastico (insegnanti, personale ATA, dirigenti ecc.)? Se sì, perché e in che modo?
15. Pensa sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere le famiglie degli allievi? Se sì, perché e in che modo?
16. Pensa che sia importante nella realizzazione delle attività didattiche all'aperto coinvolgere altri attori e istituzioni del territorio (esempio enti locali territoriali, aziende ecc.)? Se sì, perché e in che modo?

Opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo

1. Pensa che suo/a figlio/a impari meglio facendo attività scolastiche all'aperto? Perché?
2. Pensa che «fare scuola all'aperto» possa aiutare suo/a figlio/a ad apprendere la lingua italiana? In che modo?
3. Pensa che «fare scuola all'aperto» possa aiutare suo/a figlio/a ad apprendere conoscenze scientifiche (in particolare matematica, scienze ecc.)? In che modo?

4. Pensa che suo/a figlio/a possa incontrare ostacoli e/o difficoltà durante lo svolgimento delle attività didattiche all'aperto? Se sì, quali?
5. Secondo lei, «fare scuola all'aperto» permette di valorizzare le abilità di suo figlio/a ? In che modo?
6. Secondo lei, «fare scuola all'aperto» stimola il coinvolgimento degli alunni di culture diverse? In che modo?
7. Secondo lei, «fare scuola all'aperto» stimola la collaborazione tra gli alunni di culture diverse? In che modo?
8. Pensa che le attività scolastiche svolte in ambienti esterni alla scuola promuovano un clima più favorevole all'apprendimento (più sereno, rilassato)? Perché?
9. Secondo lei, quando si fa «scuola all'aperto» viene favorita la conoscenza della cultura di origine di tutti gli alunni? In che modo?
10. Secondo lei, le attività scolastiche all'aperto aiutano a far comprendere agli alunni somiglianze e differenze culturali? In che modo?
11. Secondo lei, «fare scuola all'aperto» favorisce le relazioni sociali tra alunni di diverse culture? In che modo?
12. C'è qualcosa che non ha detto che vorrebbe aggiungere?

Allegato 3 - Focus group agli alunni e alle alunne

Dati anagrafici e informazioni contestuali su composizione gruppo classe e pratiche inclusive

1. Nome e Cognome
2. Età
3. Classe
4. Sesso
5. Luogo di nascita
6. A che età siete arrivati in Italia?
7. Dove sono nati i vostri genitori?
8. Qual è la lingua che usate più frequentemente con i vostri genitori?

Formazione, esperienze precedenti, coinvolgimento famiglie e programmazione attività di OE

1. Avete mai svolto attività scolastiche all'aperto prima di questo momento (momento dell'intervista)?
2. Se lo ricordate, potreste dirmi quando e dove le avete svolte?
3. Che cosa avete fatto?
4. Perché secondo voi i vostri insegnanti hanno scelto di svolgere queste attività con voi?
5. Vi piace "fare scuola all'aperto"? Perché?
6. Se poteste scegliere dove fare "scuola all'aperto" con i compagni di scuola e con gli insegnanti quali attività scegliereste? Perché?

Opinioni sull'OE e il suo uso

1. Se doveste spiegare cosa significa fare «scuola all'aperto» ad un vostro compagno o ad una vostra compagna che non conosce questo modo di fare scuola, cosa gli o le direste?
2. Se doveste descrivere con tre parole la "scuola all'aperto", quali scegliereste?
3. Secondo voi, perché i vostri insegnanti vi fanno "fare scuola all'aperto"?
4. Pensate sia utile per voi fare scuola all'aperto? Perché?
5. Pensate che sia meglio svolgere le attività scolastiche dentro l'aula o in ambienti esterni? Perché?
6. Quando pensate alle attività scolastiche all'aperto, c'è qualcosa che vi preoccupa? Se sì, cosa? Perché?

Opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo

1. Pensate che "fare scuola all'aperto" vi aiuti a capire meglio quello che studiate a scuola? Cosa in particolare? Perché?
2. Pensate che "fare scuola all'aperto" vi aiuti a imparare nuove parole? Perché?
3. Pensate che "fare scuola all'aperto" vi aiuti a capire meglio i concetti scientifici (matematica e scienze)? Perché?
4. Pensate che "fare scuola all'aperto" vi aiuti a ricordare meglio quello che studiate in classe? Perché?
5. Pensate che sia meglio svolgere le attività scolastiche all'aperto da soli o con i vostri compagni ed insegnanti? Perché?
6. Secondo voi, "fare scuola all'aperto" vi permette di lavorare meglio insieme all'insegnante/i? Perché?
7. Secondo voi, "fare scuola all'aperto" vi permette di lavorare meglio insieme ai vostri compagni? Perché?
8. Pensate che "fare scuola all'aperto" vi aiuti a capire meglio le culture di altri paesi? Perché?
9. Secondo voi, le attività svolte all'esterno dell'aula a scuola vi aiutano a capire meglio le somiglianze e le differenze tra le culture? Perché?
10. Vorreste aggiungere qualcosa di cui non si è parlato, ma pensate che sia importante?

Allegato 4 - Intervista al facilitatore

Dati anagrafici e modello formativo della rete

1. Nome e Cognome
2. Età
3. Sesso
4. Luogo di nascita
5. Titolo di istruzione (grado più alto)
6. Come è strutturato il modello formativo della Rete delle Scuole all'aperto? Perché? (ore, attività, argomenti ecc.)
7. Che cos'è la figura del facilitatore? In che cosa consiste? Quale ruolo ricopre? Quali funzioni svolge? Perché è stata introdotta nella Rete? In base a cosa vengono selezionati i facilitatori? Qual è la differenza tra i formatori e i facilitatori?
8. Lei è attualmente un facilitatore presso quale/i Istituto/i Comprensivo/i?
9. Cosa l'ha spinto a divenire un facilitatore della Rete delle scuole all'aperto?
10. In che modo pensa che la formazione e la facilitazione sull'educazione all'aperto possa aiutare le insegnanti nella loro crescita professionale?

Opinioni sull'OE in contesti multiculturali

1. Se dovesse spiegare cos'è «l'OE» ad un'amica o un amico che non sa cosa sia, come lo definirebbe?
2. Quali pensa che siano, per gli studenti, i benefici che derivano dall'uso dell'OE a scuola? (cognitivi, relazionali, fisici ecc.)? Perché?
3. Pensa che esistano ostacoli all'uso dell'OE a scuola? Se sì, mi potrebbe indicare quali? In particolare le insegnanti quali difficoltà hanno incontrato durante le attività OE?
4. Pensa che l'OE possa essere connesso con le attività curricolari svolte in aula? In che modo?
5. Quali tipi di metodologie didattiche pensa siano maggiormente impiegate nell'OE? Perché? E tra quelle attive (es. circle time, cooperative learning, didattica laboratoriale ecc.)?
6. Pensa che sia utile impiegare didatticamente gli ambienti esterni con sistematicità al pari di quelli interni? Perché?
7. Pensa che l'OE sia un approccio educativo che favorisca l'interdisciplinarietà? Perché?
8. Pensa che sia importante attuare una specifica programmazione didattica al fine di realizzare esperienze efficaci di OE a scuola? Perché? In che modo consigiate alle docenti di programmarle?
9. Pensa che l'OE possa incoraggiare tutti gli allievi ad assumere un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza? In che modo?
10. Pensa che sia importante coinvolgere gli allievi nella fase di programmazione delle attività didattiche OE a scuola? In che modo?
11. Pensa che l'OE favorisca le relazioni interpersonali (sia tra pari sia tra studenti e docenti)? Perché?
12. Pensa che l'OE favorisca le relazioni ecosistemiche (tra organismi viventi e il loro ambiente)? Perché?
13. Pensa che l'OE favorisca le relazioni ekistiche? Perché?
14. Secondo lei, l'OE stimola un apprendimento multisensoriale? In che modo?

Opinioni sull'OE come approccio educativo inclusivo

1. Pensa che gli alunni di prima generazione possano trarre vantaggi dall'uso dell'OE a scuola? (cognitivi, relazionali, fisici ecc.) Se sì, quali tipi di vantaggi può apportare? Perché? E per quelli di seconda generazione quali tipi di vantaggi? Perché?
2. Pensa che gli alunni di prima generazione possano incontrare ostacoli e/o difficoltà durante lo svolgimento di attività OE? Se sì o se no, perché? Se sì, quali? E quelli di seconda generazione? se sì, quali?
3. Secondo lei, le metodologie impiegate nell'OE contribuiscono a soddisfare le esigenze di apprendimento degli alunni di prima generazione? Se sì, quali? E per quelli di seconda generazione?
4. Secondo lei, l'OE concorre a realizzare attività didattiche che stimolino il coinvolgimento di tutti gli allievi, compresi quelli di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo? (Secondo lei, «fare scuola all'aperto» stimola il coinvolgimento di alunni di culture diverse?)
5. Secondo lei, l'OE stimola la collaborazione tra tutti gli allievi, compresi quelli di prima generazione? In che modo? E di quelli di seconda generazione? In che modo?
6. Pensa che le attività didattiche svolte in ambienti esterni all'aula promuovano un clima favorevole all'apprendimento (più rilassato, sereno ecc.)? Perché?
7. Secondo lei, l'OE favorisce la conoscenza e la valorizzazione della cultura di origine di tutti gli allievi? In che modo?
8. Secondo lei, l'OE contribuisce a realizzare attività didattiche che promuovano la conoscenza delle somiglianze e delle differenze culturali tra gli allievi? In che modo?
9. Secondo lei, l'OE favorisce le relazioni sociali tra allievi italiani e quelli di prima generazione? In che modo? E quelle tra allievi italiani e quelli di seconda generazione? In che modo?
10. Secondo lei, l'OE favorisce le relazioni interpersonali tra insegnante e allievi di prima generazione? In che modo? E quelle tra insegnante e allievi di seconda generazione? In che modo?
11. C'è qualcosa che non ha detto che vorrebbe aggiungere?

Allegato 5 - Struttura per l'osservazione tramite registrazione specimen

Dati contestuali Scuola..... Plesso..... Classe/i..... Data..... Durata dell'osservazione: dalle alle Luogo dell'osservazione Insegnante/i..... Disciplina/e.....
Note descrittive
Note personali
Corredo fotografico

Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia profonda gratitudine al Professor Guido Benvenuto e alla Professoressa Giordana Szpunar per il prezioso supporto e la guida costante che mi hanno offerto in questo percorso dottorale. Il loro impegno, la loro esperienza e i loro incoraggiamenti sono stati per me fondamentali e hanno rappresentato una fonte di ispirazione costante.

Esprimo la mia più sincera gratitudine a tutti i dirigenti, insegnanti, alunni e genitori, coinvolti nella presente ricerca, la cui preziosa disponibilità ha reso possibile la realizzazione di questo lavoro. Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia, che mi è sempre stata accanto con affetto e comprensione, offrendomi forza e fiducia anche nei momenti più impegnativi.

Un pensiero di gratitudine va anche ad amici e colleghi, che mi hanno sostenuto e incoraggiato lungo il percorso, donandomi momenti di serenità quando ne avevo maggiormente bisogno.

Grazie per aver creduto in me e per avermi dato la motivazione per perseguire i miei obiettivi.

Un grazie sincero a tutti i professori e le professoresse del collegio dottorale, ai colleghi e alle colleghe di corso che, in modi diversi, con il loro supporto e la loro presenza, hanno contribuito a rendere questo cammino più ricco e significativo.

A tutti voi, grazie di cuore per aver contribuito a rendere questo traguardo possibile.