



TAGUNG SCHULE ALS SPIELRAUM – CONFERENZA SCUOLA SPAZIO LUDICO

PROGRAM

Thursday 23rd November

8.00 – 9.00: Registration

9.00-10.30: Plenary session

Welcome

Antonella Brighi, Faculty Dean

Über die Schule als Spielraum - Sulla scuola come spazio ludico

Simone Seitz, Francesca Berti & Giulia Consalvo

Keynotes

Oltre i "giochi didattici". Per una sana e consapevole pedagogia del gioco - Mehr als nur "Lernspiele". Für eine solide und bewusste Spielpädagogik

Roberto Farné

Tinkering: la coraggiosa arte di sbagliare - Tinkering: die mutige Kunst, Fehler zu machen

Sara Ricciardi

10.30-11.00: Coffee break

11.00-13.00: Parallel Panels

Panel 1 - Spielbasiertes und Entdeckendes Lernen (Room A1.14, Chair: Stephanie Mian)

1.1 Lernen und Spielen als Einheit im Schulalltag - Eine Vorstellung des didaktischen Alltags im Primarbereich der Laborschule Bielefeld und Entwicklungen im Sekundarbereich

Jan Wilhelm Dieckmann, Johanna Gold, Yannik Wilke, Sascha Braun & Cornelia Hofmann

1.2 Durch Spielen im Unterricht lernen? Aber wie geht es?

Gabriela Moser

1.3 Playing and Learning in Transition to School: Perspectives from Germany and Scotland

Ulrike Beate Müller & Aline-Wendy Dunlop

1.4 Vom Spiel mit den Schreibwerkzeugen - Qualitativ empirische Analysen zum Schieben, Tippen und Klicken in Schreibprozessen von Grundschulkindern

Franziska Herrmann & Katharina Egerer

Panel 2 - Didattica orientata al gioco, spazi ludici e benessere a scuola (Room A1.24: Giulia Consalvo)

2.1 Didattica Ludica

Andrea Ligabue

2.2 Giocare o essere giocati? Il gioco ad arte

Nazario Zambaldi

2.3 Il gioco nella realtà virtuale: le escape room virtuali per favorire l'innovazione didattica

Fabiola Camandola & Melania Talarico

2.4 Immaginare spazi, strumenti e attività per la *form-azione* ludica: il Kamishibai

Rita Casadei, Sara Baroni & Alessandro Gelmi

13.00-14.00: Lunch break

14.00-16.00: Parallel Panels

Panel 3 - Spiel und/als Erfahrung (Room A1.14, Chair: Simone Seitz)

3.1 Learning as experience: making play spaces visible, giving meaning to play experiences

Stephanie Mian & Cinzia Zadra

3.2 Geschichte spielend mit Objekten lernen? Erste Forschungsergebnisse aus einem italienisch-deutschen Forschungsprojekt zum historischen Sachlernen mit Sammlungsobjekten in schulbezogenen Sammlungen

Sandra Chistolini, Konstantin Keidel, Bernd Wagner & Klaus-Christian Zehbe

3.3 Heritage Education mit traditionellen Spielen: Kinder entdecken Erbe

Francesca Berti

Panel 4 - Didattica orientata al gioco e apprendimento per scoperta (Room A1.24, Chair: Barbara Caprara)

4.1 Passeggiando tra gli alberi: itinerari scientifici, naturalistici e narrativi: un approccio ludico-espressivo per la Citizen Science e il curricolo del patrimonio

Alessandra Landini, Bedogni Elisabetta, Reggiani Claudia, Trillicoso Alfonso & Tiziana Altiero

4.2 Il feedback come strumento di valutazione attraverso i giochi da tavolo

Liliana Silva & Andrea Maffia

4.3 Combining Sustainability education and game-based learning at primary school - the YouTopia experience

Luana Silveri, Alessandro Gelmi, Mita Drius

4.4 Pedagogia delle attività ludico-motorie nell'infanzia. Una riflessione

Antonella Coppi

Panel 5 - Il potenziale del gioco per la partecipazione e l'inclusione (Room A2.04, Chair: Petra Auer)

5.1 Promuovere la partecipazione giocando: lo sviluppo dell'inclusione nella scuola primaria

Samantha Armani

5.2 Il gioco come esperienza creativa per l'inclusione e il cambiamento sociale. Riflessioni e pratiche educative

Fernando Battista & Angela Magnanini

5.3 Lo sviluppo del gioco per la stimolazione delle funzioni cognitive di base nella scuola dell'infanzia e primaria

Maria Luisa Boninelli

5.4 Gioco e inclusione: un possibile modello operativo

Angela Magnanini & Paolo Lucattini

16.00-17.00: Parallel Workshops

Workshop 1 (Room A1.34)

Giochiamo in classe: progettiamo assieme l'attività formativa potenziata dai videogiochi

Massimiliano Andreoletti & Paola Frignani

Workshop 2 (Room A2.14)

A partire da una domanda. Fare scuola all'aperto con giocosità

Starting from a question. Playful Outdoor education

Antonio Di Pietro

Workshop 3 (Room A1.04)

Spielen Plus. Das Potenzial partizipativer Spielanlässe mit Kindern von 4 bis 8 Jahren

Catherine Lieger

Workshop 4 (Room A2.24)

PALS - Play and Life Skills - Play and play spaces as an opportunity for life skills development. Insight into an international educational project in the countries of Switzerland, Serbia and Republic of North Macedonia

Doris Kuhn & Wiltrud Weidinger

Workshop 5 (Room Lernwerkstatt)

Muoviamoci!

Let's move!

Susanne Schumacher

Workshop 6 (Room A2.04)

Ludo Teaching

Andrea Ligabue

17.00-18.00: Parallel workshops

Workshop 7 (Room A1.14)

Discovering the Shared Space of Play. Traditional Games as a tool of Intercultural Education

Francesca Berti

Workshop 8 (Room A1.24)

Five very important minutes for a positive circle

Sabina Langer, Elisabetta D'Agostino & Francesco Riva

Workshop 9 (Room A2.16)

Imparare e giocare coinvolgendo i cinque sensi

Lernen und spielen mit Pflanzen mit Involvierung der fünf Sinne

Beate Weyland

Workshop 10 (Room A2.04)

Giochiamo insieme: decostruire gli stereotipi nei giochi a scuola

Let's play together: deconstructing stereotypes in games at school

Elena Pacetti & Claudia Baiata

Workshop 11 (Room A2.21)

Risky play: quando il gioco incontra la dimensione del rischio

Risky play: where play meets risk

Milena Masseretti

Workshop 12 (Room A2.24)

Germany and Scotland: Workshop on Playing and Learning in Transition to School

Aline-Wendy Dunlop, Ulrike Beate Mueller & Mareike Pfeiffer

18.00-19.00: Playful Aperitiv

20.00: Social Dinner

Friday 24th November

8.30-09.30: Plenary session

Keynotes

„Spielräume entdecken und durch Spiel größer werden lassen“. Zur Bildungsrelevanz des Spiels in der Grundschule

"Scoprire spazi di gioco e renderli più ampi grazie al gioco". Sulla rilevanza educativa del gioco nella scuola primaria

Wiebke Lohfeld

Ein *Ausflug zum Mond* im Spiel der Möglichkeiten. Gespräche über textlose Bilderbücher im deutsch-italienischen Kontext

Un viaggio sulla luna nel gioco delle possibilità. Considerazioni sui libri illustrati senza parole nel contesto italo-tedesco

Jeanette Hoffmann

9.30-10.30: Parallel workshops

Workshop 13 (Room A1.34)

Kinderliteratur als inklusive und partizipative Spielobjekte im Grundschulunterricht

Elisabeth von Leon

Workshop 14 (Room A2.24)

Unleashing Creativity through Tinkering

Stefano Rini & Sara Ricciardi

Workshop 15 (Room Lernwerkstatt)

“Giochi che trasformano”. Educare alla libertà attraverso i giochi (cooperativi) nella scuola primaria

“Games that transform”. Educating for freedom through (cooperative) games in primary schools

Giovanna Malusà

Workshop 16 (Room A1.04)

Progettare interventi formativi con il gioco da tavolo

Massimiliano Andreoletti & Andrea Tinterri

10.30-11.00: Coffee break

11.00-13.00: Parallel Panels

Panel 6 - Narrationen und Formen szenischen Spiels (Room A1.14, Chair: Simone Seitz)

6.1 Bühne frei für die (Grund)Schule!? Perspektiven einer performativen Fremd- und Zweisprachendidaktik

Ron Freytag

6.2 Play & Literacy: Das Literacy-Center - Rollenspiele im Rahmen einer alltagsintegrierten Literacy-Bildung

Sven Nickel

6.3 Erzählerfahrten zwischen Spiel und Bildung

Michael Schlauch

6.4 Lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen in Spielsituationen

Marina Biljan & Matthias Martens

Panel 7 - Didattica orientata al gioco e apprendimento per scoperta (Room A1.24, Chair: Petra Auer)

7.1 I laboratori inclusivi. Uno spazio di gioco e di scoperta sostenibile

Donatella Visceglia

7.2 *Endless Evolution*: Introducing the Highly Complex Theory of Evolution in Primary School by Means of Boardgames

Federico Plazzi, Matteo Bisanti & Alessandro Soriani

7.3 Primary school teachers' perception about the use of ARTEC© building blocks as learning materials

Demis Basso, Giulia Prester, Francesca Sangiuliano Intra & Alessandro Efrem Colombi

Panel 8 - Giochi e gioco libero a scuola (Room A1.34, Chair: Francesca Berti)

8.1 “A che gioco giochiamo?” Pensieri e azioni di classici della pedagogia e del design, in relazione al contemporaneo

Franca Zuccoli

8.2 Giocare “a tempo pieno”: valorizzare la valenza educativa del tempo trascorso a scuola attraverso il gioco

Valerio Ferrero

8.3 Play Analysis Framework. Metodologie, strumenti e tecniche video di osservazione del gioco libero

Alessia Rosa & Antonio Di Pietro

Panel 9 - Le tecnologie come opportunità di gioco (Room A2.04, Chair: Sara Baroni)

9.1 I Serious Games quali tecnologie di supporto per promuovere l'inclusione e la partecipazione nel contesto classe

Vincenza Albano & Fabrizio Stasolla

9.2 Videogiochi didattici sono strumenti per l'apprendimento? Presentazione dei dati di ricerca

Massimiliano Andreoletti & Paola Frignani

9.3 “Pierino ha scritto “Forza Juve” sul Padlet di classe!”. La creatività ludica nella gestione degli strumenti digitali, di fronte ai contributi “fuori-tema” o “disfunzionali” degli alunni.

Leonardo Menegola

9.4 GDBL ID: un modello didattico per la progettazione di scenari di apprendimento basati sul gioco

Andrea Tinterri & Massimiliano Andreoletti

13.00-14.00: Closing remarks with keynotes & brunch

ABSTRACTS

Keynotes

Oltre i "giochi didattici". Per una sana e consapevole pedagogia del gioco Mehr als nur "Lernspiele". Für eine solide und bewusste Spielpädagogik

Roberto Farné, Università di Bologna

La valorizzazione pedagogica del gioco, nel corso dell'età moderna, ha trovato nelle forme dei "giochi didattici" una delle modalità più interessanti e al tempo stesso intrusive. Interessanti perché su questa linea si è sviluppata la ricerca e la produzione di materiali ludici orientati a valorizzare la connessione gioco-apprendimento: l'antico detto latino *Ludendo docēre*, che risale a Marco Fabio Quintiliano (I secolo d.c.) si trasforma in *ludendo discēre*, spostando qui la centralità dalla funzione dell'insegnamento a quella più naturale dell'apprendimento. Intrusive perché l'espansione del mercato nell'arco di circa due secoli nella produzione di giochi finalizzati alla didattica ha finito per colonizzare di fatto la pedagogia del gioco, ponendo una questione pregiudiziale: sulla base di quali presupposti un gioco può essere definito "educativo" e quindi, per converso, quali giochi sono "diseducativi"? Un gioco che si fregia dell'appellativo di educativo o didattico avrebbe quindi una sorta di "valore aggiunto" tale da accreditarlo idoneo anche ad entrare nella scuola. Ma è davvero così? Quanti di noi iscriverebbero nella propria ludo-biografia, fra i giochi che più hanno contribuito alla propria formazione dei giochi didattici? È probabile che nel rapporto fra la scuola e il gioco vi sia un insanabile "conflitto di interessi".

Die pädagogische Aufwertung des Spiels hat im Laufe der Neuzeit in den sogenannten „Lernspielen“ seine interessanteste und zugleich intrusivste Ausdrucksform gefunden – interessant, weil sich in diesem Zusammenhang sowohl die Forschung über als auch die Produktion von Spielmaterialien entwickelt hat, welche den Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen aufzeigen wollen: Das alte lateinische Sprichwort *ludendo docēre*, das auf Marcus Fabius Quintilianus (1. Jh. n. Chr.) zurückgeht, wird auf diese Weise in *ludendo discēre* umgewandelt, wodurch der Schwerpunkt von der Funktion des Lehrens auf die natürlichere des Lernens verlagert wird. Intrusiv deshalb, weil die im Laufe von etwa zwei Jahrhunderten erfolgte Expansion der Produktion didaktischer Spiele dazu geführt hat, dass die Pädagogik des Spiels praktisch kolonisiert wurde. Dies wirft wiederum die Frage auf, auf welcher Grundlage ein Spiel als "pädagogisch" definiert werden kann und welche Spiele im Umkehrschluss "unpädagogisch" sind. Ein Spiel, das die Bezeichnung "pädagogisch" oder "didaktisch" trägt, hätte dann eine Art "Mehrwert", so dass es auch für die Verwendung in der Schule geeignet wäre. Aber ist das tatsächlich der Fall? Wie viele von uns würden in ihrer Spielbiografie Lernspiele zu den Spielen zählen, die am meisten zu ihrer Bildung beigetragen haben? Wahrscheinlich besteht in der Beziehung zwischen Schule und Spielen ein unlösbarer "Interessenskonflikt".

References

- Bertolo M., Mariani I. (2014). *Game design*. Pearson.
Dossena G. (1993). *Abbasso la pedagogia*, Garzanti (nuova edizione: 2020 Marietti).
Duke D. R. (2007). *Gaming: il linguaggio per il futuro*, La Meridiana.
Farné R. (2024) *In-ludere. Gioco, sport e formazione*, Zanichelli (in print).
Herz, J.C. (1998). *Il popolo del joystick*, Feltrinelli.
Malvaldi M. (2015). *Le regole del gioco*, Rizzoli.
Meneghetti C. (2019). *In gioco veritas*, Flaccovio.
Staccioli G. (2009). *I giochi che fanno crescere*, ETS.
Staccioli G. (2004). *Culture in gioco*, Carocci.

Tinkering: la coraggiosa arte di sbagliare

Tinkering: die mutige Kunst, Fehler zu machen

Sara Ricciardi, INAF OAS, Game Science Research Center & Università di Bologna

In questo intervento verrà illustrato il viaggio di un piccolo gruppo di ricercatori (astrofisici) e docenti di scuola (primaria) nell'area Bolognese alla ricerca di una pratica educativa in ambito STEAM significativa per la comunità dei bambini, la comunità dei docenti e la comunità dei ricercatori. Il primo passo era comprendere se queste tre comunità con interessi in principio diversi potevano condividere senso e valore per un percorso condiviso. Per comprendere se questo allineamento di valori e intenti fosse possibile ci siamo posti due domande. La prima riguarda le qualità fondamentali che chiediamo all'apprendimento e la seconda riguarda la ricerca e la costruzione di conoscenza che avviene in ambito STEM. Questo allineamento è stato l'origine di una ricerca che ci ha condotto alle pratiche costruzioniste ed in

particolare al Tinkering (Papert, 1980). Il Tinkering è una pratica transdisciplinare che coinvolge le persone consentendo loro di costruire il proprio apprendimento, seguendo idee personali e significative, scambiando pensieri con i pari attraverso un progetto o una sfida in un ambiente di gioco. (Resnick 2017, Petrich et al 2013, Resnick Rosembaum 2013). Questa pratica sostiene la costruzione della conoscenza nel contesto della realizzazione di artefatti personalmente significativi e si basa sull'idea che più il lavoro è autodiretto, più l'apprendimento diventa significativo. Questo pensiero pedagogico ha origine nel costruzionismo (Papert, 1980) ed è ampiamente discusso in Bevan et al. (2014). Nella maggior parte dei sistemi educativi, gli errori sono una misura (negativa) del rendimento o di una performance. In questa pratica, invece, gli errori sono il motore dell'apprendimento che avviene per superare le sfide e gli ostacoli (Ricciardi et al., 2021) rispondendo ad una questione autentica. Nel Tinkering il gioco è la chiave di volta non solo perché è una premessa inclusiva in grado di catalizzare l'interesse al di là degli stereotipi su se stessi ma perché in questo ambiente ludico si possono formulare domande, ci si può appassionare, si può essere protagonisti della propria conoscenza vivendo attivamente il metodo scientifico, partecipando a una comunità di ricerca che nasce e si potenzia attorno alle domande autentiche che nascono dalla comunità stessa (B.Ciari, 1961). Attraverso gli errori, lo scambio e il riutilizzo di idee, la prototipazione si costruisce un consenso che porta a ulteriori domande per il passo successivo (Ricciardi, Rini, Villa, et al., 2021). Infine, nella nostra esperienza, gli insegnanti coinvolti hanno osservato che mettersi in gioco facilitando un'esperienza di Tinkering ha aumentato in loro l'attenzione e il coraggio di raccogliere le domande dei bambini e delle bambine a non esaurirle immediatamente così come suggerito ad esempio da Lorenzoni (Parigi & Lorenzoni, 2019).

In diesem Beitrag wird die Reise einer kleinen Gruppe von Forschern (Astrophysiker) und Lehrern (Grundschullehrer) im Raum Bologna vorgestellt, welche sich auf die Suche nach einer pädagogischen Praxis im STEAM-Bereich gemacht haben, welche für die Gemeinschaft der Kinder, die Gemeinschaft der Lehrer und die Gemeinschaft der Forscher von Bedeutung ist. Der erste Schritt bestand darin, herauszufinden, ob es diese drei Gemeinschaften mit grundlegend unterschiedlichen Interessen als sinn- und wertvoll erachten, einen gemeinsamen Weg zu beschreiten. Um zu ermitteln, ob eine Angleichung der Werte und Absichten möglich ist, haben wir uns zwei Fragen gestellt. Die erste betrifft die grundlegenden Qualitäten, die wir vom Lernen verlangen, die zweite die Forschung und den Wissensaufbau in den MINT-Fächern. Diese Ausrichtung war der Ursprung der Forschung, die uns zu konstruktivistischen Praktiken und insbesondere zum Tinkering (Papert, 1980) führte. Tinkering ist eine transdisziplinäre Praxis, die Menschen einbindet, indem sie ihnen erlaubt, ihr eigenes Lernen, persönlichen und bedeutungsvollen Gedanken folgend und sich mit Gleichaltrigen über Projekte oder eine Herausforderung in einer Spielumgebung austauschend, zu konstruieren. (Resnick 2017, Petrich et al 2013, Resnick Rosembaum 2013). Diese Praxis unterstützt den Wissensaufbau im Zusammenhang mit der Herstellung persönlich bedeutungsvoller Artefakte und basiert auf dem Gedanken, dass das Lernen umso bedeutungsvoller wird, je selbstbestimmter die Arbeit ist. Dieser pädagogische Gedanke hat seinen Ursprung im Konstruktivismus (Papert, 1980) und wird ausführlich in Bevan et al. (2014) diskutiert. In den meisten Bildungssystemen werden Fehler als (negatives) Maß einer Leistung oder Performance aufgefasst. Im Gegensatz dazu werden Fehler in dieser Praxis als Motor des Lernens verstanden, um Herausforderungen und Hindernisse zu überwinden (Ricciardi et al., 2021), indem eine authentische Frage beantwortet wird. Das Spiel ist der Schlüssel des Tinkerings, nicht nur, weil es eine integrative Voraussetzung ist, die das Interesse jenseits von Stereotypen über sich selbst wecken kann, sondern weil man in dieser spielerischen Umgebung auch Fragen formulieren, sich begeistern und Protagonist des eigenen Wissens sein kann, indem man aktiv die wissenschaftliche Methode lebt und an einer Forschungsgemeinschaft teilhat, die aus den authentischen Fragen, die in der Gemeinschaft selbst erwachsen, entsteht und wächst (B. Ciari, 1961). Durch Fehler, den Austausch und die Wiederverwendung von Vorstellungen, wird durch das Prototyping ein Konsens geschaffen, der zu weiteren Fragen für den nächsten Schritt führt (Ricciardi, Rini, Villa, et al., 2021). Schließlich haben die beteiligten Lehrpersonen unserer Erfahrung nach festgestellt, dass die Teilnahme am Spiel, eine Tinkeringerfahrung erleichternd, ihre Aufmerksamkeit und ihren Mut erhöht, die Fragen der Kinder aufzugreifen und sie nicht sofort zu erschöpfen, wie beispielsweise von Lorenzoni vorgeschlagen (Parigi & Lorenzoni, 2019).

References

- Bevan, B., Gutwill, J. P., Petrich, M., & Wilkinson, K. (2014). Learning Through STEM-Rich Tinkering: Findings From a Jointly Negotiated Research Project Taken Up in Practice. *Science Education*, 99(1), 98–120. <https://doi.org/10.1002/sce.21151>
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti, 1961.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA04917065>
- Parigi, L., & Lorenzoni, F. (2019). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Carocci
- Petrich, M., Wilkinson, K., & Bevan, B. (2013). It looks like fun, but are they learning? In *Routledge eBooks* (pp. 68–88). <https://doi.org/10.4324/9780203108352-10>
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. <https://direct.mit.edu/books/book/3134/Lifelong-KindergartenCultivating-Creativity>

- Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for tinkerability. In *Routledge eBooks* (pp. 181–199). <https://doi.org/10.4324/9780203108352-15>
- Ricciardi, S., Rini, S., & Villa, F. (2021). Officina degli errori: An extended experiment to bring constructionist approaches to public schools in Bologna. In *Lecture notes in networks and systems* (pp. 165–171). https://doi.org/10.1007/978-3-030-77040-2_22
- Ricciardi, S., Rini, S., Villa, F., Ferrante, V., & Anzivino, L. (2021). Giocare con la reazione a catena durante la pandemia. In *Movimento maker, robotica educativa e ambienti di apprendimento innovativi a scuola e in DAD Riflessioni a seguito del Convegno FabLearn Italy 2020*. Carocci.

„Spielräume entdecken und durch Spiel größer werden lassen“. Zur Bildungsrelevanz des Spiels in der Grundschule
"Scoprire spazi di gioco e renderli più ampi grazie al gioco". Sulla rilevanza educativa del gioco nella scuola primaria
Wiebke Lohfeld, Universität Koblenz

Wenn wir auf etwas vertrauen können, dann darauf, dass das Spiel dem Kind entspricht, dass sich Kinder spielend, entdeckend und forschend mit Neugier in die Welt bewegen. Sie nehmen dabei die Welt in sich auf, verstehen sie, lernen neue Fähigkeiten, ordnen ihr eigenes Dasein in den Kontext ihrer unmittelbaren und mit zunehmendem Alter auch entfernteren Umwelt ein. Spiel ist entsprechend aus unterschiedlichen Perspektiven heraus beschreibbar: soziologisch, entwicklungspsychologisch, kulturanthropologisch und phänomenologisch. In meinem Beitrag möchte ich diese Perspektiven einführen und auf den Spiel- und Bildungsraum Grundschule beziehen, wobei die Frage nach Bildungsrelevanz des Spiels im Zentrum stehen wird. Gleichzeitig kann sich diese Diskussion einer kritischen Betrachtung des institutionellen Rahmens von Bildungsprozessen in der Grundschule nicht entziehen, wofür ich anhand eines Beispiels schulpolitischer Moderation von künstlerischen Spielprozessen in Schule „Jedem Kind seine Kunst“ des Landes Rheinland-Pfalz aufzeigen möchte, mit welchen Strukturlogiken von Öffnung und Schließung das Spiel institutionell entfremdet ist. Dabei zeigt sich, dass Spiel insbesondere in Form kultureller und künstlerischer Angebote schulische Spielräume immer wieder erweitert, auch, wenn es mitunter den Zielsetzungen schulischer Anstrengungen diametral entgegengustehen scheint. Schlussendlich soll der Vortrag die Potenziale des Spiels in der Grundschule für Bildungsprozesse von Kindern theoretisch ausgeleuchtet haben sowie einen Ausblick geben, mit welchen Impulsen theoretischer Art auch institutionell Spielräume entdeckt und größer werden könn(t)en.

Se c'è una cosa di cui possiamo fidarci è che il gioco corrisponde al bambino, che i bambini si muovono nel mondo giocando, scoprendo ed esplorando con curiosità. Così facendo, assorbono il mondo, lo capiscono, imparano nuove abilità e identificano la propria esistenza all'interno del contesto circostante e, con l'avanzare dell'età, di quello più distante. Il gioco può quindi essere descritto da diverse prospettive: sociologica, psicologica dello sviluppo, antropologica culturale e fenomenologica. Nel presente contributo, vorrei introdurre queste prospettive e metterle in relazione con lo spazio ludico ed educativo della scuola primaria, ponendo al centro la questione della rilevanza educativa del gioco. Allo stesso tempo, questa discussione non può sfuggire a un esame critico del quadro istituzionale dei processi educativi nelle scuole primarie, rispetto al quale vorrei utilizzare un esempio di moderazione politico-scolastica dei processi ludici artistici nella scuola "Jedem Kind seine Kunst" (Ogni bambino la sua arte) nello Stato della Renania-Palatinato per mostrare le logiche strutturali di apertura e chiusura attraverso le quali il gioco è istituzionalmente ostacolato. Viene così dimostrato che il gioco, soprattutto sotto forma di programmi artistico-culturali, aumenta ripetutamente lo spazio ludico nelle scuole, anche se a volte sembra essere diametralmente opposto agli obiettivi delle attività scolastiche. In conclusione, questo intervento si propone di illustrare teoricamente il potenziale del gioco nella scuola primaria nei processi educativi e di fornire una prospettiva sugli impulsi teorici che possono essere utilizzati per scoprire ed espandere gli spazi ludici a livello istituzionale.

References

- Zimmermann, Mayte/Westphal, Kristin/Arend, Helga/Lohfeld, Wiebke (2020) (Hrsg.): THEATER ALS RAUM BILDENDER PROZESSE. Athena-Verlag
darin:
Wiebke Lohfeld: BetweenUs: Raumbildung als Interferenzereignis, S. 221-238
Lohfeld, Wiebke (2019)(Hrsg.): SPANNUNG - RAUM - BILDUNG. REFLEXIONEN IN ANTHROPOLOGISCHER UND PHÄNOMENOLOGISCHER PERSPEKTIVE. Beltz-Juventa
Lohfeld, Wiebke (2023): Auf dem Baum sitzend die Welt als Lebenswelt verstehen? Positionen zum Lebensweltbegriff. In: Zeitschrift Schultheater Heft 53, Jg.2023, S. 7-12.

Ein *Ausflug zum Mond* im Spiel der Möglichkeiten. Gespräche über textlose Bilderbücher im deutsch-italienischen Kontext

Un viaggio sulla luna nel gioco delle possibilità. Considerazioni sui libri illustrati senza parole nel contesto italo-tedesco
Jeanette Hoffmann, Freie Universität Bozen

Geschichten in Bildern eröffnen narrative Imaginationsräume und laden zum Spielen mit Möglichkeiten im Rahmen der Fiktion ein (Hoffmann, 2018). In der Grundschule können sie gemeinsam betrachtet und im Gespräch miteinander erzählt werden (Wieler, 2018). Dabei entsteht ein gemeinsamer Vorstellungsraum, in dem sich die Beteiligten spielerisch bewegen (Mayer, 2018), in dem Sprache(n) und Literatur erworben und Selbst und Welt angeeignet werden (Dehn, 2019). Wie dieses Fiktionsspiel (Andresen, 2014) mit dem 'Als-ob', mit dem 'Entwurfscharakter von Wirklichkeit', sich in unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Bildungskontexten realisiert, wird im Vortrag anhand von transkribierten *key incidents* (Kroon & Sturm, 2007) gezeigt. Diese stammen aus dialogorientierten Bilderbuchgesprächen zum textlosen Bilderbuch *Ausflug zum Mond* bzw. *Gita sulla luna* (Hare, 2019) in einer deutsch- und einer italienischsprachigen Grundschule. Die Daten sind Teil des ethnografisch orientierten Projekts *IMAGO. Erzählen mit Bilderbüchern – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol* (Hoffmann, 2023), das zum Ziel hat, Gelingensbedingungen sprachlich-literarischen Lernens in mehrsprachigen Kontexten zu rekonstruieren. Das ausgewählte Bilderbuch erzählt die Geschichte eines Schulausflugs zum Mond, bei dem ein Kind versehentlich allein zurückbleibt, Außerirdischen begegnet und schließlich wieder zur Erde zurückkehrt. Es geht um Einsamkeit und Gemeinschaft, Verlust und Verantwortung, Fremdheit und Freundschaft, Neugier und Mut. Diese Erfahrungshaftigkeit zeichnet die Geschichte aus und macht sie für Kinder bedeutsam. Die monoszenischen Bilder erzählen ausdrucksstark und farbsymbolisch sowohl auf der Handlungs- als auch auf der Bewusstseins-ebene (Bruner, 1986) und eröffnen durch ihre Mehrdeutigkeit ein Spiel mit Möglichkeiten. So unterschiedlich die literarischen Zugänge der jeweiligen Rezeptionssituationen auch sind – eher narrations- oder stärker grammatikorientiert – so haben sie doch den verständigungsorientierten Dialog, die Fokussierung auf Sprache und das Spielerische der Imagination (Wulf, 2020) gemeinsam. Im Vortrag werden anhand von *key incidents* aus beiden Gesprächen spielerische Formen des Umgangs mit Literatur und Mehrsprachigkeit ausdifferenziert, in denen sich die enge Verwobenheit von Spiel und Literatur (Stenger, 2014) dokumentiert.

Le storie illustrate aprono spazi narrativi per l'immaginazione e ci invitano a giocare con le possibilità nel contesto della finzione (Hoffmann, 2018). Nella scuola primaria, possono essere guardate insieme e raccontate dialogando insieme (Wieler, 2018). Si crea così uno spazio immaginativo condiviso entro cui i partecipanti si muovono in modo ludico (Mayer, 2018), in cui si imparano le lingue e la letteratura e ci si appropria del sé e del mondo (Dehn, 2019). Il modo in cui questo gioco di finzione (Andresen, 2014) del "come se", caratterizzato dal "carattere progettuale della realtà", si realizza in diversi contesti educativi linguistico-culturali, sarà mostrato nel corso dell'intervento attraverso la trascrizione di episodi chiave (Kroon & Sturm, 2007). Questi provengono da conversazioni orientate al dialogo sull'albo illustrato senza parole "Ausflug zum Mond" ovvero "Gita sulla luna" (Hare, 2019) in una scuola primaria di lingua tedesca e in una di lingua italiana. I dati fanno parte del progetto etnografico IMAGO. Albi illustrati – multilingui, in rima e senza parole – nelle scuole dell'infanzia e primarie in Alto Adige (Hoffmann, 2023), che mira a ricostruire le condizioni per un apprendimento linguistico e letterario di qualità in contesti multilingue. Il libro illustrato selezionato racconta la storia di una gita scolastica sulla Luna, dove un bambino viene accidentalmente lasciato solo, incontra gli alieni e infine torna sulla Terra. Parla di solitudine e comunità, perdita e responsabilità, estraneità e amicizia, curiosità e coraggio. La natura esperienziale caratterizza la storia e la rende significativa per i bambini. Le immagini monoszeniche sono espressive e color-symbolic, sia a livello di azione che di percezione (Bruner, 1986), e la loro eventuale ambiguità apre un gioco ricco di possibilità. Per quanto gli approcci letterari delle rispettive situazioni di ricezione siano differenti – più narrativi o più grammaticali – essi hanno tuttavia in comune il dialogo orientato alla comunicazione, l'attenzione al linguaggio e la giocosità dell'immaginazione (Wulf, 2020). A questo scopo, il contributo si avvarrà di episodi chiave di entrambe le situazioni per differenziare forme ludiche di approccio alla letteratura e al plurilinguismo, documentando lo stretto intreccio tra gioco e letteratura (Stenger, 2014).

References

- Andresen, Helga (2014). Spielentwicklung und Spracherwerb. Fiktionsspiel – Rollenspiel – Sprachspiel. *SAL-Bulletin*, (152), 5–18.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Dehn, Mechthild (2019). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In Julia Knopf, & Ulf Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1 Theorie* (2., vollst. überarbeit. u. erw. Aufl., S. 121–130). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hare, John (2019). *Ausflug zum Mond*. Frankfurt am Main: Moritz./Hare, John (2019). *Gita sulla luna*. Milano: Babalibri.
- Hoffmann, Jeanette (2018). „... eine Tasse Kakao auf einem Bett in der Toilette“ – Kindliches Spiel mit Worten und Bildern zur Graphic Novel *Such dir was aus, aber beeil dich! Kindsein in zehn Kapiteln* von Nadia Budde. In Christine Dallmann,

- Anja Hartung-Griemberg, Alfons Aigner, & Kai-Thorsten Buchele (Hrsg.): *Comics. Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik. Festschrift für Ralf Vollbrecht* (S. 123–136). München: kopaed.
- Hoffmann, Jeanette (2023). *Io sono foglia – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten*. Das Südtiroler Projekt IMAGO. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 57–85. <https://doi.org/10.48694/zif.3603>
- Kroon, Sjaak, & Jan Sturm (2007). International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. In Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad, & Piet-Hein van de Ven (Hrsg.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues* (S. 99–118). Amsterdam, New York: Rodopi.
- Mayer, Johannes (2018). Hören, sehen, erzählen und spielen: Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In Johannes Mayer, Barbara Geist, & Almut Krapf (Hrsg.), *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst* (S. 197–226). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stenger, Ursula (2014). Spiel. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Wieler, Petra (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 35–48.
- Wulf, Christoph (2020). Zur Anthropologie des Spiels. *Loccumer Pelican*, (4), 4–9.

Papers

Panel 1 - Spielbasiertes und Entdeckendes Lernen (Room A1.14)

1.1) Lernen und Spielen als Einheit im Schulalltag - Eine Vorstellung des didaktischen Alltags im Primarbereich der Laborschule Bielefeld und Entwicklungen im Sekundarbereich

Jan Wilhelm Dieckmann, Universität Bielefeld

Johanna Gold, Universität Bielefeld

Yannik Wilke, Universität Bielefeld

Sascha Braun, Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes NRW

Cornelia Hofmann, Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes NRW

Der Grundgedanke der Verzahnung von Lernen und Spielen besteht an der Laborschule Bielefeld seit ihrer Gründung. Als Gesellschaft im Kleinen, zurückgehend auf die Idee der Schule als *embryonic society* (Dewey, 1897/1972), wird in der Laborschule Bielefeld gemeinsam gelebt, gelernt und gespielt (Kurz et al., 2023). Dabei ist der gebundene Ganztagskonzept so konzipiert, dass sich immer wieder Phasen des Lernens und Spielens überschneiden und ergänzen, sodass sich verschiedenste Möglichkeiten zum Entdecken und Erleben der Umwelt und des eigenen Ichs ergeben (Groeben, 1997). Dabei sind die Lernzeiten so offen gestaltet, dass sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert werden kann. Neben dem individuell-kognitiven Lernen steht genauso das emotional-soziale Lernen im und durch das Spiel im Vordergrund. Im Zuge der Lehrer*innenforschung der Laborschule stehen die Erforschung und Weiterentwicklung der Schule, des Unterrichts und des pädagogischen Handelns im Fokus (Textor & Zentarra, 2022.). In einem dieser Forschungs- und Entwicklungsprojekte werden die Einsatzmöglichkeiten von Spielen als Lerngegenstand im Unterricht erforscht und ihr bisheriger Einsatz in einer Triangulation verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden evaluiert. Dies geschieht unter der Zielsetzung, an die positiven Erfahrungen im Primarbereich anknüpfend, Lernen und Spielen auch im Sekundarbereich (weiter) zu verzahnen. Im Beitrag werden wir den schulischen Alltag im Primarbereich der Laborschule Bielefeld mit besonderem Fokus auf das Zusammenwirken von Lernen und Spielen darstellen. Dabei soll das entdeckende Lernen, das Potential des Spiels für Partizipation und Inklusion und das projektorientierte Lernen betont werden. Zudem werden wir Einblicke in das Forschungsprojekt *Einfluss auf die Lernentwicklung von Schüler*innen durch das Spielen* (Sekundarstufe) geben.

References

- Dewey, J. (1897/1972) My pedagogic creed. In: J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: Early Essays* (S. 84-95). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Kurz, B., Dieckmann, J. W., Freke, N., Zenke, C. T. (2023): Schools as embryonic societies: Introducing elements of democratic education in everyday school life. In: J. Biddulph, L. Rolls, & J. Flutter (Hrsg.), *Unleashing children's voices in new democratic primary education* (S. 110-129). New York: Routledge.

Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung: Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld*, 1, 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033

Von der Groeben, A. (1997). Die Laborschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Unsere Schule ist ein Haus des Lernens* (S. 333 – 354). Hamburg: Rowohlt

1.2) Durch Spielen im Unterricht lernen? Aber wie geht es?

Gabriela Moser, PH Fachhochschule Nordwestschweiz

Das Spielen als eine Methode des fachlichen Lernens anzuwenden, stellt für manche Lehrpersonen eine fast unlösbare Situation dar. Der Spagat zwischen dem Spielen und dem Lernen ist jedoch in einer didaktischen Inklusion beider Vorgänge zu verstehen. Das spielerische Lernen ist nicht mit dem freien Spielen, bei dem Kinder ihren eigenen Spielideen folgen, gleichzusetzen. Das spielerische Lernen gelingt als eine Kombination von kognitiv anregenden, fantasievollen und originalen Spielaufgaben, bei denen Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson emotional angeregt werden. Die Thematik wird entlang einer Doppellektion im Sachunterricht zum Thema Lebensraum Wiese expliziert. Vorgestellt werden Lernspiele durch die, die Schülerinnen und Schüler Naturphänomene freudvoll erfahren und die fokussierten Unterrichtsziele erreichen (vgl. Moser, 2022). In der skizzierten Unterrichtseinheit werden als Lernziel das Kennenlernen und Erfahren von einzelnen Stockwerken wie auch das Zusammenleben der Tiere im Lebensraum Wiese intendiert. Durch die spielerische Gestaltung werden Kinder kindgerecht verstehen und erkennen, dass die Tiere der Wiese in einer Abhängigkeit zueinanderstehen. Das Lernen im Unterricht wird mithilfe des Basismodells LUKAS, welches als ein allgemeines fachdidaktisches Modell zu verorten ist, konstruiert (vgl. Luthiger et al., 2018). Vorgestellt werden folgende Spiele: eine Phantasiereise, ein Synthespiel, ein Quiz, ein Sprachspiel wie auch ein Regelspiel. Im Beitrag wird auch über das Zauber von Rätseln referiert wie auch über das Potenzial von offenen Fragen, die Kinder beispielsweise zum Entdecken, Beobachten, Lauschen, Ausprobieren und anderem herausfordern (vgl. Moser, 2023).

References

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. (2018): Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Bern: Hep Verlag.

Moser, G. (2022): Lebensraum der Wiese. Eine spielerische Erkundung. In: Sachunterricht Weltwissen. 22/2. S. 16-23.

Moser, G. (2023). Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung. Ein Umsetzungsvorschlag am Beispiel «Wiese». In Sachunterricht Weltwissen. 23/2. S. 30-38.

1.3) Playing and Learning in Transition to School: Perspectives from Germany and Scotland

Ulrike Beate Müller, Universität Gießen

Aline-Wendy Dunlop, University of Strathclyde, Glasgow

In this presentation we will share an informing background of theory and research, before discussing the existing transition to school situation in Germany and Scotland. Currently and internationally, there is a certain pressure on preschool and (early) primary school teachers to address quantifiable learning outcomes (Nilsson et al. 2018). Yet, as the topic of the conference points out, education has to take up the challenge for sustainable development and participative democracy. An understanding the role of play is essential to inform developmentally appropriate practices for children in transition to school. Current research indicates that play leads children not only to gain social skills, communication skills and selfregulating skills (Pyle & DeLuca 2017; Taylor & Boyer 2020). In addition, research found academic gains through play such as oral vocabulary and mathematical competency (Pyle & DeLuca 2017; Pyle & Daniels 2017; Taylor & Boyer 2020). Studies from the European context and from New Zealand state that some children actually feel a fracture between playing and learning (Gaches 2023; Wilders & Wood 2023) at the beginning of school with conventional transitional design and that this fracture may be accompanied by a decrease in the joy of learning (Müller 2014; Zumwald 2011; Corsaro & Molinari 2000; Peters 2000). This fracture also occurs in countries of the United Kingdom, where children enter school earlier than in Germany, but then experience a curricular fracture in the transition from play-related to formal learning (White & Sharp 2007; O’Keeffe and McNally 2022; Arnott and Duncan 2019). Explicitly in Germany, there is a fracture between elementary and primary education, both regarding the transition design in general and the design from playful to formal learning. In Germany, after an intensive decade of back-to-school reforms and numerous publications on the implementation of new educational plans and transition models and projects after the year 2000, there is currently less specific consideration of the transition topic in Germany (Pohlmann-Rother, Lange & Franz 2020; Müller, Seifert et al. 2019). Withdrawals of the reduction of the binding enrolment age in e.g. Brandenburg and Lower Saxony due to increased repetition and provision rates (Landesamt für Statistik Niedersachsen

2021) indicate that schools in Germany do not optimally adapt to the younger school children's needs. In contrast to Germany, the organisation of the first school transition is currently attracting a lot of attention in education policy and practice in Scotland. In Scotland new national practice guidance *Realising the Ambition Being Me* (Scottish Government 2020: 6) underlines the importance of the earliest years in children's learning journeys: emphasising there "needs to be a consistency between practice in early learning and childcare and early primary school so that the transition is as seamless as possible." Play pedagogy is central to practice discussion in Scotland (Dunlop, Burns & McNair 2023) and is currently more embedded in nursery/preschool than in early primary school in Scotland, linking to reflection on wellbeing, attainment and readiness for school. There is a potential conflict for practitioners as they navigate a focus on rights based perspectives in which children lead their learning, with testing of children as part of the drive to close the recognised attainment gap that exists for certain groups of children.

References

- Arnott, L. and Duncan, P. (2019). Exploring the pedagogic culture of creative play in early childhood, *Journal of Early Childhood Research*, 17(4) 309–328.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representation and Action. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63(1), 16-33. doi: 10.2307/2695878.
- Dunlop, A-W., Burns, M. and McNair, L.J. (2023). Play Pedagogies, *Early Education Journal*, Spring 2023, 99: 7-9.
- Gaches, S. (2023). Sharing their ideas with the world: The views and voices of young, *Journal of Early Childhood Research*, 21(1) 46–62.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen (2021). *Einschulungen und Zurückstellungen in den Schuljahren 2010/2011 bis 2020/2021*. Retrieved from <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/bildung/schulen/bildung-in-niedersachsen-schulen-tabellen-164181.html>
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen: Budrich UniPress.
- Müller, U. B., Seifert, A., Arndt, P., Büker, P., Carle, U., Graf, U. et al. (2019). Perspektiven des Transfers von Forschungsbefunden im Übergang Kindergarten-Grundschule. In *Jahrbuch Grundschulforschung*, 23 (pp. 332-357). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245.
- O'Keeffe, C. & McNally, S. (2022). Teacher experiences of facilitating play in early childhood classrooms during COVID-19, *Journal of Early Childhood Research*, 20(4) 552–56.
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood", Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August to 1 September, 2000.*
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D. & Franz, U. (Eds.). (2020). *Kooperation von KiTa und Grundschule. Vol. 2: Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen*. Köln: Carl Link.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274-289,
- Pyle, A. & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices, *The Journal of Educational Research*, 110:5, 457-466,
- Scottish Government (2020). *Realising the Ambition Being Me*. <https://education.gov.scot/media/3bjpr3wa/realisingtheambition.pdf>
- Taylor, M.E., Boyer, W. Play-Based Learning (2020). Evidence-Based Research to Improve Children's Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Educ J* 48, 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>.
- White, G. & Sharp, C. (2007). 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education research Journal*. Vol. 15(1), 87-102.
- Wilders, C. & Wood, E. (2023); 'If I play I won't learn': Children's perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1, *Journal of Early Childhood Research*, 21(2) 162–180.
- Zumwald, B. (2011). Die Basisstufe – ein Schulversuch zur Neugestaltung der Eingangsstufe in der Schweiz. Das herkömmliche Modell: Kindergarten und Primarschule. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Eds.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (pp. 143- 155). Weinheim: Juventa.

1.4) Vom Spiel mit den Schreibwerkzeugen - Qualitativ empirische Analysen zum Schieben, Tippen und Klicken in Schreibprozessen von Grundschulkindern

Franziska Herrmann Freie Universität Berlin

Katharina Egerer, Technische Universität Dresden

Die Qualität von Schreibprozessen wird in didaktischen Kontexten aktuell vornehmlich an deren Geschwindigkeit und Zielerreichung gemessen. Einen anderen Ansatzpunkt bildet der Gedanke, dass (digitale und analoge) Schreibwerkzeuge gerade durch Verlangsamung Erfahrungsräume eröffnen können, die für die Wertschätzung von Schreibprozessen und für Einsichten in einen normierten Schriftgebrauch von Bedeutung sind (Ritter & Ritter 2020). An diesen Gedanken möchten wir anknüpfen, um eine weitere qualitative Dimension von Schreibprozessen zu erschließen: die des Spiels mit den Schreibwerkzeugen. Der Beitrag fokussiert Schreibprozesse von Grundschulkindern im Rahmen vier unterschiedlicher Schreibprojekte, in denen neben Stiften und Papier auch Schreibmaschinen und Tablets als Schreibwerkzeuge zum Einsatz kamen. Die Werke der beteiligten Kinder wurden gesammelt und die Schreibsituationen von 32 Kindern wurden videografisch dokumentiert. Wir gehen im Beitrag der Forschungsfrage nach, welche Potentiale sich aus dem Spiel mit den Stiften, der Schreibmaschine oder dem Tablet für das Lernen beim Textschreiben ergeben. Drei theoretische Konzepte legen wir zugrunde: das phänomenologische Verständnis von Schreiben als leiblicher Tätigkeit (Herrmann 2023), den Apell der Dinge (Stieve 2010) und die qualitative Dimension des Spiels, das Tätigkeiten Leidenschaft und Lebendigkeit verleiht (Huizinga 2017). Forschungsmethodisch orientieren wir uns an der Key Incident Analyse (Kroon & Sturm 2002) sowie an Vorgehensweisen der phänomenologischen Vignettenforschung (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012), die wir auf die Beschreibung von Videodaten beziehen. Anhand von Schlüsselbeispielen zeigen wir, wie sich Lernen im Zusammenspiel von Werkzeugen, Menschen und Schriften zeigt und welche Potenziale sich aus einer spieltolerierenden bzw. spielfokussierenden didaktischen Perspektive für das Textschreiben in der Grundschule ergeben.

References

- Herrmann, Franziska (2023). Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huizinga, Johan (2017). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 25. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth (Erstveröffentlichung 1950).
- Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Clemens Kammler und Werner Knapp (Hg.). Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 96–114.
- Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (2020). Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft. Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende. In: Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter (Hg.). Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 113–128.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (Hg.) (2012). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Stieve, Claus (2010). Diesseits und Jenseits des Konstruierens. Phänomenologisch- gestalttheoretische Ansätze zur Präsenz der Dinge. In: Gerd E. Schäfer und Roswitha Staeger (Hg.). Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa. 257–277.

Panel 2 - Didattica orientata al gioco, spazi ludici e benessere a scuola (Room A1.24)

2.1) Didattica Ludica

Andrea Ligabue

Si intende per didattica ludica una metodologia di apprendimento e insegnamento in cui i giochi da tavolo e di ruolo sono uno strumento per lo sviluppo delle competenze personali, relazionali, sociali e cognitivo-disciplinari nel life long learning. Nella Didattica Ludica l'uso delle meccaniche proprie dei giochi da tavolo e dei giochi di ruolo viene utilizzato in contesti dove il puro divertimento non è l'unico o il principale scopo. Appoggiandosi alle ormai diffuse e note teorie alla base del Game Based Learning, il gioco è ad oggi uno degli strumenti potenzialmente più efficaci in mano ad educatori ed insegnanti per allenare competenze e veicolare contenuti, oltre ad essere uno dei media più diffusi e potenti, tanto che a ragione si parla di secolo ludico (Zimmerman E, 2014) e di game media literacy (Swertz C, 2019). Il gioco è l'elemento fondante della Game Science, disciplina in piena fase di sviluppo. Il gioco strutturato ed il giocare, nei contesti scolastici ed educativi, hanno diversi livelli di efficacia legati principalmente alla progettazione e conduzione dell'unità didattica nel suo complesso, che prevede la scelta del gioco più adeguato agli obiettivi didattici, una adeguata

introduzione e preparazione, una precisa metodologia di conduzione dell'attività e un momento di debrief strutturato e pianificato. Il valore dell'esperienza ludica, riconducibile in tutto e per tutto ad una attività laboratoriale, si fonda sui concetti dei learning by doing dove l'elemento centrale deve essere quello delle scelte significative, del mettere allieve ed allievi in condizione di decidere e di poter vedere e valutare l'efficacia di quanto fatto. Problem-solving, sviluppo dello spirito imprenditoriale e senso critico sono solo alcune delle parole chiave di questo metodo di insegnamento, In questa presentazione verrà illustrata in dettaglio la metodologia applicata in oltre 2000 interventi di didattica ludica compiuti negli ultimi 10 anni ponendo l'accento tanto sugli aspetti teorici quanto sugli aspetti metodologici. Si esamineranno quali sono gli elementi sostanziali atti a costruire un'attività realmente inclusiva e stimolante quali l'importanza del lavoro in team, l'attenzione nella formazione del gruppo, il focus sull'apprendimento esperienziale, l'attenzione a stimolare allieve ed allievi con competenze anche molto diverse. Si lascerà spazio ad una disamina dell'importante rapporto tra regole, meccaniche e dinamiche e come quindi non sia sufficiente "far giocare" ma sia necessario implementare un design dettagliato dell'attività educativa a seconda degli obiettivi della sessione di gioco. Nel corso della presentazione verrà posto l'accento anche sulla differenza tra gaming, ovvero l'attività di gioco vera e propria, e gamification, ovvero il solo utilizzo di elementi ludici in contesti non di gioco. A conclusione verranno illustrati un paio di giochi particolarmente efficaci in ambito scolastico ed educativo. Non mancherà un accenno alla difficoltà di strutturare ricerche quantitative che vadano a misurare gli impatti in termini di apprendimenti e di competenze dell'attività ludica, effetti che si stima siano rilevabili ed importanti soprattutto nel lungo termine.

References:

- Andrea Ligabue, *Didattica Ludica: competenze in gioco*, Erickson (2020)
Chiara Asti, *Mettere in Gioco il Passato*, Unicopli (2020)
Ellie Dix, *Giochiamo in Famiglia*, Erickson (2021)
Maresa Bertolo e Ilaria Mariani, *Game Design: Gioco e Giocare tra realtà e progetto*, Pearson (2014)
George Engelstein and Isaac Shalev, *Building Blocks of Tabletop Game Design*, Crc Press (2019)
Jesse Schell, *The Art of Game Design: A book of lenses Third Edition*, Taylor & Francis (2019)
Brian Mayer & Christopher Harris, *Library Got Games. Aligned Learning Through Modern Board Games*, American Library Association (2019)
Romina Nesti, *Game Based Learning: progettazione ludica in educazione*, Edizioni ETS (2017)
Glaucio Babini, Massimo Dell'Utri, Roberto Furfaro, Andrea Ligabue, Carlo, Andrea Pensavalle and Antonella Ventura, *Game Media Literacy as an Approach to Complexity in Education*, Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica, REINVENTING EDUCATION (2021)
Swertz, C. (2019). *Game Media Literacy*, Wiley Online Library.
Zimmerman, E. (2014). *Manifesto for a Ludic Century, The Gameful World*, MIT Press.

2.2) Giocare o essere giocati? Il gioco ad arte

Nazario Zambaldi, Dottore di ricerca unibz, docente Liceo "Pascoli", Bolzano

Questo contributo tematizza l'ambivalenza dei giochi, come modelli aperti o chiusi, produttivi o riproduttivi, performativi o in-formativi. Alla sua base la mia ricerca di dottorato "Embodied Education attraverso arte e teatro", la pratica artistica in ambito teatrale e visuale, l'esperienza di insegnante e formatore. L'arte e le arti come gioco sono la possibile soluzione per gli ambienti di apprendimento e i laboratori "Giocare con l'arte" di Bruno Munari offrono una prima sintesi possibile. "Legami", poesia di Laing, introduce l'argomentazione teorica esplicitando la natura autentica del gioco, cosa significhi "vedere il gioco", quali *insight* e scoperte il gioco permetta sulla via dell'autonomia. In questo senso aiutano i pensieri di Huizinga (2002), Caillois (2000), Bateson (1996). Di Caillois interessa qui più che la distinzione tipologica dei giochi, uno studio dedicato al mimetismo animale (Caillois, 2017), che introduce un gioco più grande, quello della natura. Il collegamento con la "struttura che connette" (Bateson, 1984) e la disambiguazione tra *play* e *game* (Bateson, 1996) svela il gioco di potere sotteso nelle attività sociali, le regole del gioco, dei giochi, la cornice. L'arte a scuola come gioco, via di fuga – arte della fuga – è possibilità di apprendimento autentico, deutero-apprendimento. Essa offre infatti il modello metalogico e metaforico che sposta, porta altrove. Questa possibilità di salto creativo passa necessariamente dal corpo. Il corpo è la realtà e-mozionale di questa metafora, il movimento, rivelato dalla polisemia delle parole "gioco" e "giocare", come "recitare" e "suonare": *play, jouer, spielen*.

References

- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*, Adelphi.
Bateson, G. (1996). Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!", Raffaello Cortina Editore.
Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani.

Caillois, R. (2017). *Il mimetismo animale*, Medusa edizioni.
Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*, Einaudi.
Laing, R. D. (2004). *Nodi. Paradigmi di rapporti intrapsichici e interpersonali*, Einaudi.

2.3) Il gioco nella realtà virtuale: le escape room virtuali per favorire l'innovazione didattica

Fabiola Camandola, Università degli Studi di Torino

Melania Talarico, Università degli Studi di Torino

Oggi più che mai il gioco è una tematica attuale poiché la dimensione ludica rende l'apprendimento più coinvolgente e significativo per gli studenti. Questi ultimi sono chiamati a formulare soluzioni plausibili in risposta a situazioni-problema che il gioco propone. Un individuo in grado di agire efficacemente in risposta a tali situazioni-problema è un soggetto competente e capace a far fronte a differenti contesti (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 2002; De Vecchi, 2004; Trincherò 2012). Il gioco, non è solo un campo di esperienza in cui i soggetti costruiscono la loro identità, bensì ricopre un ruolo educativo assumendo la forma di un vero e proprio dispositivo didattico (Farné, 2005). L'attività ludica nell'ambito scolastico costituisce un importante supporto allo sviluppo delle competenze e delle *life skills*, sia per la crescita individuale che collettiva. Inoltre, il gioco aumenta la motivazione negli studenti e offre al docente la possibilità di attivare strategie per far sviluppare ai discenti una vasta gamma di competenze sempre più richieste dalla scuola (Ligabue, Farné, 2020; Hacques, Komar, 2020). In questo contributo focalizziamo l'attenzione sulle *escape room* fisiche e virtuali (Repetto et al. 2023) che «rappresentano una formidabile palestra per esercitare le *core capacities* coinvolte nelle attività di potenziamento cognitivo» (Trincherò, 2014: pagina). Presentiamo una sperimentazione realizzata nell'anno 2023 con gli studenti delle scuole primarie, partendo da questa domanda: generare *escape room* in didattica, può favorire la metacognizione, il *team working* e lo sviluppo delle competenze trasversali? Il progetto "Escape To Save the Planet" attuato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione di Torino ha coinvolto 10 docenti e 125 bambini di tre scuole primarie del territorio torinese. Le attività hanno preso avvio a partire dal mese di gennaio 2023 e concluse a giugno dello stesso anno. Per ciascuna scuola sono state individuate le classi di controllo e sperimentale. All'interno di ciascuna classe, grazie all'aiuto dei docenti, sono stati formati sottogruppi di 3-4 membri rimasti invariati per l'intero processo. Il progetto si è strutturato in otto incontri della durata di 2-3 ore ciascuno in cui gli studenti hanno potuto progettare di fase per fase la propria *escape room*, ponendo particolare attenzione ai temi della sostenibilità e del riciclo. Le *escape room* virtuali sono state realizzate dalla classe sperimentale utilizzando un software chiamato Cospaces Edu. Alla fine del percorso i bambini hanno testato le proprie *escape* e quelle dei compagni attraverso l'impiego della realtà virtuale. Per la raccolta dei dati, sono state utilizzate griglie di osservazione per sondare i processi di collaborazione, *team working*, *problem solving*, mentre sono stati somministrati questionari pre e post progetto per rilevare le competenze sociali dal punto di vista del discente e del docente. In totale sono state realizzate 18 *escape room* in *virtual reality*. Partendo dalla domanda di ricerca iniziale, i dati raccolti evidenziano dei miglioramenti nei processi relativi alla metacognizione e al *team working*. Per esempio, si evince che l'88% dei 117 partecipanti hanno dichiarato di aver acquisito una maggiore apertura rispetto all'ascolto del parere del compagno (contrariamente al valore del pre-test 85%). La collaborazione in piccoli gruppi ha permesso loro di cimentarsi nel ruolo di progettisti attivi, favorendo lo sviluppo delle competenze etiche, sociali, relazionali e cognitive.

References

De Vecchi, G. (2004). *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux*. Vol. 1, Paris: Hachette.
Farné, R. (2005). Pedagogy of play. *Topoi*, 24(2), 169.
Hacques, G., Komar, J., Dicks, M. e Seifert, L. (2021). Esplorare per imparare e imparare per esplorare. *Ricerca psicologica*, 85 (4), 1367-1379.
Ligabue, A., & Farné, R. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Erickson, IT.
Repetto, M., Bruschi, B., & Talarico, M. (2023). Key issues and pedagogical implications in the design of Digital Educational Escape rooms. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 19(1), 67-74.
Sancassani, S., Brambilla, F., Casiraghi, D., & Marengi, P. (2019). *Progettare l'innovazione didattica*. Pearson.
Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
Trincherò, R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), 7-24.

2.4) Immaginare spazi, strumenti e attività per la form-azione ludica: il Kamishibai

Rita Casadei, Università di Bologna

Sara Baroni, Libera Università di Bolzano

Alessandro Gelmi, Libera Università di Bolzano

In continuità con una pluriennale esperienza di sperimentazione in diversi contesti educativi, si intende presentare un'esperienza di formazione rivolta a professionisti dell'educazione sull'uso del Kamishibai - dal giapponese "teatro di carta" - tenutasi a Bressanone nel mese di ottobre 2023, in collaborazione con il MultiLab. Partendo dalle antiche basi culturali e filosofiche di questa espressione artistica, se ne mettono in luce le potenzialità pedagogico-didattiche in grado di valorizzare una form-azione che promuove lo sviluppo della consapevolezza personale e interpersonale e che potenzia le abilità relazionali, comunicative e creative. Questa forma d'arte offre occasioni per esplorare l'alfabetizzazione emotiva attraverso il coinvolgimento del corpo e dei sensi e apre ad una prospettiva estetica che agevola l'espressione di sé attraverso il connubio di molteplici linguaggi. Il Kamishibai prima ancora di essere concepito come strumento didattico è da intendersi come uno spazio che ospita: immaginazione, espressione, condivisione, azione. È lo spazio in cui "giocare" la dimensione spazio-temporale secondo parametri e sensibilità diverse, sondandone il senso in chiave di esplorazione e creatività. In un continuo rimando teorico-prattico si narrerà l'esperienza formativa attraverso la documentazione prodotta e, attraverso le parole dei partecipanti stessi, si rifletterà sui temi emersi come particolarmente salienti nel percorso svolto. Si metterà in luce, inoltre, come il lavoro per la presentazione di storie con il Kamishibai, non sia stato vissuto esclusivamente come occasione diversiva, ma come pretesto serio ed intenso in cui il tempo espanso della narrazione ha consentito di rimettere al centro il ben-essere di tutti e di ciascuno.

References

- Baroni, S. (2022). L'utilizzo dei linguaggi espressivi narrativi a scuola per sostenere la resilienza dei bambini e delle bambine nelle emergenze. In Vaccarelli, A., Annacontini, G. & Zizioli, E. (a cura di), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'Emergenza*, 97 – 108. Bari: Progedit.
- Bingushi, K. (2005). Kamishibai as media in early childhood care and education. Nagoya Ryujo College, *Annual Report of Studies*, vol. 27, 53-67.
- Casadei, R. (2019) Kamishibai. Una storia che viene da lontano, in Ciarcia, P., Speraggi M., *Kamishibai istruzioni per l'uso*. Bologna: ArteBambini.
- Casadei, R. (2022) «Kamishibai: "Touching" Narrative and Expressive Art». *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia e Didattica Della Scrittura*, 2, V.2, 115–27. <https://doi.org/10.4454/graphos.28>.
- Dallari, M. (2020). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte e narratività*. Trento: Erickson.
- Gelmi, A. (2023). How to engage imagination in the classroom: Issues of educational design. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 217-237.
- Hiroaki I. (2017). Revisiting Japanese Multimodal Drama Performance as Child-Centred Performance Ethnography: Picture-Mediated Reflection on 'Kamishibai'. in Chemi T., Xiangyun D. eds. *Arts-Based Methods in Education Around the World*. Gistrup-Delft: River Publishers.
- McGowan T. (2015). *Performing Kamishibai: an emerging new literacy for a global audience*. London: Routledge Education.
- Munari, B. (2004). *I laboratori tattili*. Mantova: Corraini.
- Suzuki T. (2005). *Media toshite no Kamishibai (Kamishibai as a medium)*. Kyuuzansha.

Panel 3 - Spiel und/als Erfahrung (Room A1.14)

3.1) Playing as experience: Exploring (play)spaces – allowing (play)experiences to emerge

Stephanie Mian, Libera Università di Bolzano

Cinzia Zadra, Libera Università di Bolzano

School reality is increasingly characterised by output orientation and the effective competence acquisition, as well as by the phenomena of the disappearance of unstructured and free play (Farné, 2015; Gray, 2015). This is due to the concept of learning and the anthropological foundation underlying these conceptions (Biesta, 2015, 2017). If learning is understood in the phenomenological tradition of educational science as an experience (Meyer-Drawe, 2013), then spaces of play become visible in schools that allow for creative responses by students (Agostini, 2016). Referring to the phenomenological perspective on education and to Eugen Fink's reflections on play as a phenomenon that should be viewed as it appears to the living child, we want to introduce the phenomenological vignette (Schratz et al., 2012) as qualitative research tool, which has proven to be suitable for exploring (play)experiences. As dense descriptions of moments of experience (Schratz et al., 2012), vignettes not only focus on linguistic expressions, but also bring the co-

experienced atmosphere into focus. Therefore, they make the experiences shared with the children not only visible but also perceptible. By means of a vignette and its analyses, it will be illustrated that children “immerse themselves” (Rumpf, 2010, p. 101) in (play)experiences and experiences stemming from freedom, becoming engrossed, absorbed, drawn, and entangled (Gadamer, 1975). Play serves as a source for discovery and creativity, as children enter into a relationship with the world and with others in this responsive event, being affected by other demands and thus reshaping relationships and understandings. Play means experience, experience means learning.

References

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229–243.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis.
- Farné, R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Auflage. J. C. B. Mohr.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Einaudi.
- Husserl, E. (1995). *Esperienza e giudizio*. Bompiani (opera originale Erfahrung und Urteil, 1948. Laassen Verlag).
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Wilhelm Fink.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzung des etablierten Lernbegriffs*. Juventa.
- Schatz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.

3.2) Geschichte spielend mit Objekten lernen? Erste Forschungsergebnisse aus einem italienisch-deutschen Forschungsprojekt zum historischen Sachlernen mit Sammlungsobjekten in schulbezogenen Sammlungen

Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre

Konstantin Keidel, Universität Leipzig

Bernd Wagner, Universität Leipzig

Klaus-Christian Zehbe, Universität Leipzig

Der Beitrag stellt auf der Grundlage des italienisch-deutschen, DFG-geförderten Projektes „Bildung und Objekte“ erste Ergebnisse zum historischen Sachlernen von Grundschulkindern in schulbezogenen Sammlungen vor. Im Projekt können italienische und deutsche Grundschul Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren spielerische Erfahrungen in performativen Auseinandersetzungen mit ausgewählten Sammlungsobjekten machen. In den beiden beteiligten Sammlungen – dem Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig und dem Fondo Pizzigoni in Rom – wurden „Kontaktzonen“ (Clifford, 1997; Wagner, 2010) mit Sammlungsobjekten eingerichtet, in denen Kinder individuelle und soziale Erfahrungen machen können, die nicht von vorneherein einer schulischen „Ordnung des Lernens“ (Budde und Hummrich, 2016, 35) unterworfen sind. Diese Erfahrungen können anthropologisch als individuelle und soziale „Spiele“ (Schiller, 1795; Huizinga, 1956; Gebauer, Wulf, 1998) begriffen werden. Auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung (Breidenstein et al., 2013) und ethnographischer Videographie (Friebertshäuser, 2012) werden im Projekt kindliche Zugänge zu Sammlungsobjekten sowie Hinweise auf das historische Sachlernen von Kindern mittels der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (1996) rekonstruiert. Individuell schließen solche Spiele von Kindern meist an den „Affordances“ (Norman, 1999) von Objekten an, d. h. an materiellen Objekteigenschaften, die eine bestimmte Handhabung des Objektes nahelegen. Sozial entwickeln sich Spiele performativ aus Objektinteraktionen, die einerseits zu Selbstinszenierungen mit Objekten, andererseits zu gemeinschaftlichem Erkunden und mimetischem Lernen führen. Der Vortrag arbeitet zunächst das spezifisch Spielerische der Objektinteraktionen am empirischen Material heraus. In weiteren Schritten werden jeweils Beispiele aus Italien und Deutschland vorgestellt und aus der jeweiligen Perspektive diskutiert. Der Vortrag schließt mit einem Ausblick auf weitere Fragen und Ergebnisse des Projektes.

References

- Breidenstein G., Hirschauer St., Kalthoff H., Nieswand B. (2013), *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK, Konstanz.
- Budde J., Hummrich M. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn J., Schwier J. (Hrsg.) *Pädagogik außerschulischer Lernorte – eine interdisziplinäre Annäherung*. transcript, Bielefeld, 29–52.

- Clifford J. (1997), Museums as Contact Zones. In id. (Hrsg.), *Routes: travel and translation in the late twentieth century*. Harvard University Press, Cambridge, 188–219.
- Friebertshäuser B. (2012), Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Richter S. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Budrich, Opladen, 9–24.
- Gebauer G., Wulf Chr. (1998), *Spiel Ritual Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt, Reinbek.
- König P., Wagner, B. (2023), Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen. *widerstreit sachunterricht* 27, <http://dx.doi.org/10.25673/101598> (last access, 26 July 2023).
- Norman D. A. (1999), Affordance, conventions, and design. *Interactions* 6(3), 38–43.
- Wagner B. (2010), Kontaktzonen im Museum. Kindergruppen in der Ausstellung Indianer Nordamerikas. *Paragrana* 19(2), 192–203.
- Wagner B. (2013), Historische Sachlernprozesse im Museum. Spielstationen für Vorschulkinder in der Ständigen Ausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(4), 451–465.

3.3) Heritage Education mit traditionellen Spielen: Kinder entdecken Erbe

Francesca Berti, Libera Università di Bolzano

Der Beitrag bietet einen Ansatz zur "Heritage Education" für Grundschulen, um das Erbe - sowohl Naturerbe als auch Materielles und Immaterielles Kulturerbe - zu entdecken, indem die Wahrnehmung dieses Erbes von den Kindern bestimmt wird. " Der Begriff " Heritage " wird hier begriffen als die affektiven und geschätzten Zusammenhänge - greifbar und nicht greifbar, in Bezug auf Personen oder Räume -, die als bedeutsam erkannt werden, im Alltag, in der eigenen Lebenswelt und in dem Gebiet, in dem die Kinder leben. Die enge Verknüpfung zwischen Gebiet und Gemeinschaft wurde in der Debatte über das immaterielle Kulturerbe hervorgehoben, die zur Ausarbeitung des UNESCO-Übereinkommens zum Schutz des immateriellen Kulturerbes im Jahr 2003 führte. Mit dem Übereinkommen wurde das Konzept des Erbes eingeführt, das nicht mehr nur von Generation zu Generation weitergegeben wird, sondern mit dem Wert, der Wahrnehmung und den narrativen Darstellungen von Individuen verflochten ist. Der Beitrag beschreibt zunächst ein Forschungsprojekt mit traditionellen Spielen, das derzeit in einer Schule in Verona (Italien) durchgeführt wird. Diese Spiele, die in allen Kulturen der Welt von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart vorkommen, erlauben die Entdeckung von Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen, der Universalität des Spiels, und der kulturellen Vielfalt, der Vielfalt der spielerischen Praktiken. Die von der UNESCO als Teil des immateriellen Kulturerbes anerkannten traditionellen Spiele bieten die Möglichkeit, die Geschichte eines Ortes zu erzählen, indem sie auch die neuere Geschichte einbeziehen, die durch die Zuwanderung entstanden ist, denn es gibt viele Gemeinsamkeiten, die diese Spiele auszeichnen. Die Forschung folgt dem Ansatz von „Ricerca-Formazione“ (i.e. „Research-Training“: die Forschung findet zusammen mit Lehrerfortbildungen statt) (Asquini 2018), der den Einsatz einer konkreten "Arbeitsgruppe" zwischen der Forscherin und den LehrerInnen beinhaltet.

References

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Berti F. (2023). *The Shared Space of Play. Traditional Games as a Tool of Intercultural Education*. Lit Verlag.
- Berti, F. (2023). Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28: 1, 241–256
- Berti, F. & Seitz, S. (2022): Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In *Atti del convegno SIPED Gruppo di lavoro sull'Educazione al Patrimonio "International Conference Heritage Education. Comparing practices and Experiences."*. Siracusa, 9-10.09.2022.
- Berti, F. & Lapicciarella Zingari, V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games (pp.70–76). *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica*.
- Giancristofaro, L. & Lapicciarella Zingari, V. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile*. Aracne.
- Lapicciarella Zingari V. (2015): Il paradigma dell'inangibile cultural heritage. In *L'Italia e le sue regioni*, Enciclopedia Treccani Online.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Edizioni Laterza.
- Parlebas, Pierre (a cura di) (2016): *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. L'Harmattan.
- UNESCO (2021). *Teaching and Learning with Living Heritage. A Resource Kit for Teachers based on the Lessons Learnt from a Joint UNESCO-EU Pilot Project*.
- UNESCO (2003). *UNESCO-Übereinkommen zur Erhaltung des Immateriellen Kulturerbes*.

Panel 4 - Didattica orientata al gioco e apprendimento per scoperta (A1.24)

4.1) Passeggiando tra gli alberi: itinerari scientifici, naturalistici e narrativi: un approccio ludico-espressivo per la Citizen Science e il curricolo del patrimonio

Alessandra Landini, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia
Bedogni Elisabetta, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia
Reggiani Claudia, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia
Trilicosa Alfonso, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia
Giulia Domenichini, Istituto Comprensivo "A. Manzoni", Reggio Emilia
Tiziana Altiero, Università di Modena e Reggio Emilia

Nell'anno scolastico 2021-22 due classi dell'Istituto Manzoni di Reggio Emilia hanno abitato per un intero anno gli spazi dei Musei Civici di Reggio Emilia, ibridandosi con l'expertise degli educatori museali e sperimentando nuove strategie di insegnamento/apprendimento. Rientrati negli spazi scolastici, gli insegnanti si sono interrogati su come proseguire e sostenere le metodologie *playfull* sperimentate. Da questa nuova prospettiva è emersa la potenziale ricchezza del giardino della scuola, divenuto punto di partenza di un progetto di *Outdoor Education* e di *Citizen Science*. Dal cortile si è partiti per poi esplorare i Giardini pubblici della città, fino a spingersi nei boschi dell'Appennino, utilizzando la narrazione e il gioco come metodologie di elezione per osservare, raccogliere dati e catalogarli. Il progetto si è articolato su quattro assi, accomunati da "approcci *playfull*" fortemente correlati alla creatività: l'approfondimento di aspetti di Citizen Science legati alla flora locale e, in particolare, ai *tardigradi* (collaborando a un progetto PNRR di Unimore, *National Biodiversity Future Center*); il focus sul patrimonio culturale della sede scolastica (il cortile di Palazzo Franchetti) e dei Giardini Pubblici della città; l'elaborazione a piccolo gruppo di storie reali o fantastiche su alcuni alberi storico-secolari presenti nel cortile della scuola e nei Giardini Pubblici; la produzione di narrazioni musicali con ritmi ottenuti da strumenti naturali, raccolti durante le esplorazioni esterne, e musiche e canti elaborati a partire dagli alberi del cortile. *Fil rouge* del progetto, la dimensione di creatività e benessere che ha visto nella didattica per scoperta e nell'approccio ludico-espressivo le sue massime espressioni.

References

- Altiero T., R. Bertolani (2010). I Tardigradi, questi sconosciuti ... e questi fenomeni! Le Scienze Naturali nella Scuola. Periodico ANISN. Loffredo Ed. (Napoli), N. 41 (Fasc. III): 52-62.
- Bertolini C., Contini A. (2012). Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività. In Gariboldi A., Cardarelli R. (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*. Junior Edizioni, Parma.
- Contini, A., (2013). Metafora e razionalità immaginativa, in Corni F. (a cura di), *Le scienze nella prima educazione: un approccio narrativo a un curricolo interdisciplinare*, Erickson, Trento.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Il Margine. Ed. Centro Studi Erickson, Trento.
- Egan, K., (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. John Wiley & Sons, USA
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books, New York.
- Iori, V. (2009). (A cura di). *Quaderno della vita emotiva, strumenti per il lavoro di cura*. Franco Angeli, Milano.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C., (2021). A scuola in museo. In *I quaderni della ricerca n. 59*, Loescher, Torino.
- Landini A., (2022) La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento. Articolo In: "*Iul Research*", Vol. 3 num. 6.

4.2) Il feedback come strumento di valutazione attraverso i giochi da tavolo

Liliana Silva, Università di Messina
Andrea Maffia, Università di Bologna

Il feedback permette di informare lo studente circa il percorso di apprendimento che sta svolgendo, sollecitandolo ad agire per il miglioramento (Ciani et al., 2020; Brookhart, 2008; Hattie & Timberley, 2007; Shute, 2008). Nel contributo ci concentreremo su quelle indicazioni che si avvicinano maggiormente ai feedback afferenti alla pratica ludica nella scuola (e.g. Bevilacqua, 2023). Analizziamo i feedback forniti da un'insegnante di primaria nella sua classe prima mentre i bambini giocano a "Shut the Box", gioco di calcolo mentale. I feedback osservati sono tutti di tipo orale, generalmente individuali anche se l'attività è collettiva. L'insegnante si muove tra i banchi durante il gioco e osserva i processi dei bambini. Dimostra un forte interesse verso il lavoro dei bambini che sono felici di condividerlo. I feedback forniti sono

spesso sul prodotto che sui processi. Le istanze di feedback sull'autoregolazione sono scarse. Dall'analisi emerge che l'ambiente di gioco consente di attivare i bambini nel fornire feedback ai compagni. Seppur meno frequenti, non sono rare le occasioni in cui la docente utilizza una domanda come feedback immediato a un errore, suggerendo allo studente di riflettere sui processi. Nel complesso, l'analisi mostra che l'ambiente di gioco può consentire al docente di scuola primaria, anche nel caso di bambini molto piccoli, di fornire un'ampia varietà di feedback efficaci sulle abilità matematiche. Tuttavia, persistono alcune pratiche suscettibili di miglioramento quali il solo ricorso a feedback orali e il fatto che la maggior parte dei feedback sono relativi ai prodotti.

References

- Bevilacqua, A. M. A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Carocci.
- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008). Formative assessment. *Educational Leadership*, 66(3), 52-57.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

4.3) Combining Sustainability education and game-based learning at primary school - the YouTopia experience

Luana Silveri, Libera Università di Bolzano

Alessandro Gelmi, Libera Università di Bolzano

Mita Drius, Libera Università di Bolzano

"Play lies at the very core of children's development" [1]. Here we refer to the Imaginative Education [3],[4] framework, where games are regarded as cultural artifacts of mediation to facilitate the co-construction of knowledge [5], enhance the creative and imaginative potential of learners and explore the thought-provoking and emotional engaging aspects of disciplines [4]. Game-based learning based on serious games are recognized has the potential to be effective in Environmental and Sustainability education (ESE) by fostering emotional engagement and in changing attitudes and related behaviours, facilitating the practice and co-creation of possible futures [7][8]. We focus on educational potential of *YouTopia*, a board game to deal with the economy, nature protection and climate change effects. We present and conduct the game sessions as a narrative construction [3],[9], where the course of the game was determined by the children's decisions. The scientific perspective on ecosystems has been gradually constructed with children, starting from motivations, languages, and knowledge, by shaping an ideal valley and then reflecting on side effects of human choice and how to face the future challenges. Some considerations came out; i) the game narration has a potential for formative assessment, ii) they allow for in-depth observations of social and relational dynamics, motivations, misconceptions and beliefs, and reasoning abilities. Also, side-effects emerged: iii) the low efficacy of a single game session to facilitate some skills and iv) the needs of more matches to deepen ecosystem concepts. These outcomes are valuable data to better calibrate GB approaches at primary school.

References

- [1] Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- [2] Gray, C., & Mac Blain, S. (2015). *Learning theories in childhood*. Sage.
- [3] Abt, C.C. (1987) *Serious games*. Lanham: University Press of America.
- [4] Egan, K. (2013). *Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15*. Routledge.
- [5] Egan, K., & Gillian, J. (2016). *Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom*. Teachers College Press.
- [6] Judson, G. (2010). *A new approach to ecological education: Engaging students' imaginations in their world*. Peter Lang.
- [7] Fjællingsdal, K.S.; Klöckner, C.A. (2020) Green across the board: Board games as tools for dialogue and simplified environmental communication. *Simul. Gaming* 51, 632–652.
- [8] Judson, G. (2015). *Engaging Imagination in Ecological Education: Practical Strategies for Teaching*. University of British Columbia Press. 2029 West Mall, Vancouver, BC V6T 1Z2, Canada.
- [9] Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.

4.4) Pedagogia delle attività ludico-motorie nell'infanzia. Una riflessione

Antonella Coppi, Università degli Studi IUL, Firenze

L'atto del giocare non può essere ridotto ad una semplice prassi biomeccanica, poiché esso rappresenta un articolato complesso di eventi che richiede il possesso di capacità decisionali e progettuali, coinvolgendo l'affettività, la creatività, oltre che il background culturale stimolando le aree sensoriale, cognitiva, motoria, creativa in ogni età della vita, e in maggior modo nell'infanzia (Frabboni, 2008). Giocare significa [...] danzare con gli altri (Sclavi 2003): la sua natura complessa ne fa oggetto di studio indagato da secoli. Nell'infanzia il gioco ricrea esperienza, chiarendola e rendendola più comprensibile a organizzare percezioni, a mettere alla prova capacità, a dominare emozioni ed affetti (Cagol & Dozza 2022): il corpo e il movimento divengono la chiave di lettura per conoscere il mondo, l'interconnessione con i linguaggi artistici (in special modo la musica) implementa l'esperienza del bambino nella quale egli si immerge e si completa (Gabrielli & Somigli 2022), decostruendo l'Erlebnis stessa in Erfahrung, comunicante il "movimento" da cui proviene la dinamicità della Bildung (Cambi, 2016).

References

- Cagol, M., & Dozza, L. (2022). Scuola dell'infanzia: Educazione all'ambiente, nell'ambiente, per l'ambiente e per la sostenibilità. *La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte: Sessioni parallele*, 10, 806-809.
- Cambi, F. (2016). La didattica della bellezza. *Studi sulla Formazione*, 19(2), 325.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Laterza.
- Gabrielli, G., & Somigli, P. (2022). *Musica in azione: Movimento e danza per l'educazione musicale*.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pearson Italia Spa.

Panel 5 - Il potenziale del gioco per la partecipazione e l'inclusione (A2.04)

5.1) Promuovere la partecipazione giocando: lo sviluppo dell'inclusione nella scuola primaria

Samantha Armani, Università di Genova

L'inclusione si pone come una prospettiva trasversale (Cottini, 2017) rispetto all'apprendimento delle singole materie scolastiche e le attività laboratoriali di gioco partecipativo, che vanno oltre le classiche proposte didattiche (Travaglini, 2021), permettono di sviluppare competenze particolarmente importanti (sociali, relazionali, di cittadinanza, problem solving, spirito di iniziativa, creatività) (Gjedde, 2013;) nel processo inclusivo a scuola, che diventa un importante "spazio ludico" (Berti, 2017, p. 53). L'attuale contesto scolastico richiede infatti una didattica in grado di soddisfare bisogni formativi sempre diversi, cercando nuove strade, valorizzando sempre le capacità di ciascuno (Palumbo et al., 2020). Il valore dell'inclusione è infatti il seguente: riconoscere a ogni studente il diritto a ricevere un intervento adeguato ai propri bisogni educativi, che possono essere "speciali" (Orsolini, 2019). Tutti coloro che operano nel campo educativo hanno il dovere di promuovere la valorizzazione delle differenze e delle specificità di ciascuno. Per fare ciò, è necessario co-progettare interventi educativi efficaci, sviluppando collaborazione tra i bambini, attraverso metodologie altamente partecipative e coinvolgenti (D'Alonzo, Bocci, Pinelli, 2015; Dainese, 2016), come quelle ludiche. Il gioco e la giocosità sono dimensioni creative e al tempo stesso istruttive (Bateson, Martin 2013; Travaglini, 2021) e possono essere sviluppate sia in contesti informali, sia formali, ad esempio a scuola (Quaglia et al., 2009; Mariotti e Marotta, 2020). Gli approcci incentrati sul game based learning (storytelling, gioco di ruolo, serious game) offrono grandi possibilità di apprendimento per gli alunni, che risultano più proposti e motivati durante le lezioni (Bowman 2010; Giannetta, 2021; Fioretti, 2023). È fondamentale la preparazione da parte degli insegnanti: da un lato bisogna che essi siano convinti della grande possibilità educativa e didattica del gioco, mentre dall'altro è necessario sviluppare le competenze che permettano la progettazione e la realizzazione di attività ludiche per promuovere la partecipazione (Tinterri, 2021) e l'inclusione (Gaggioli, 2022). Il contributo vuole presentare un'esperienza didattica volta alla promozione dell'inclusione scolastica in ottica partecipativa, rivolta a insegnanti di scuola primaria, realizzata durante il laboratorio di Pedagogia Speciale all'interno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'anno accademico 2022/23, presso il Disfor, Università di Genova. Gli studenti, che hanno frequentato 8 incontri da 4 ore, sono stati 78. Molti di loro svolgono già supplenze a scuola e nel laboratorio sono stati suddivisi in due gruppi. Essi hanno svolto un percorso con incontri dedicati in maniera specifica allo sviluppo dell'inclusione, promosso attraverso giochi di ruolo per decostruire stereotipi e pregiudizi (Nanni, 2001) e attività ludiche, come ad esempio, giochi "rompighiaccio", brainstorming ludico, simulazioni, con l'obiettivo di valorizzare la diversità e creare coesione sociale a scuola. L'aspetto più importante è stato il coinvolgimento diretto dei frequentanti, per poter vivere in prima persona l'esperienza, ragionando sul vissuto per apprendere da esso (Schön, 1987; Mezirow, 1991). Gli

studenti hanno così potuto diventare consapevoli dell'efficacia del gioco (soprattutto di ruolo), cogliendone il grande potenziale educativo da proporre ai bambini a scuola. Al termine di ogni attività hanno riflettuto criticamente sui giochi sia in termini di contenuti proposti, sia di metodologie, al fine di comprendere appieno i punti di forza e le eventuali criticità, provando successivamente a preparare brevi proposte didattiche, sotto la supervisione dell'insegnante del laboratorio. Alla fine del percorso, i partecipanti hanno compilato un questionario di valutazione sui contenuti degli incontri e sulle competenze acquisite per progettare e realizzare a scuola laboratori ludici che possano decostruire stereotipi e pregiudizi, promuovendo l'inclusione. I risultati saranno descritti nella presentazione.

References

- Bateson, P. P. G., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berti, F., (2022), *Pedagogia del gioco: Il gioco inclusivo: Riflessioni sulla scuola come spazio ludico*. *Didattica e inclusione scolastica/Inklusion im Bildungsbereich: Emergenze educative, Neue Horizonte*, bu press, 53-72.
- Cottini, L., (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Gaggioli, G. (2022) G.A.M.E.: il meta-strumento per una progettazione didattica inclusiva gamificata, in *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza, Convegno SIREM 2022*, Brescia: Editrice Morcelliana
- Gjedde, L. (2013). *Role game playing as a platform for creative and collaborative learning, European Game Based Learning Conference Proceedings*, England: Academic Conferences International Limited.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nanni, A. (2001), *Decostruzione e intercultura*, Bologna: Emi
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tinterri, A. (2022) *Game design per l'apprendimento*, in *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza, Convegno SIREM 2022*, Brescia: Editrice Morcelliana
- Travaglini, R. (2021) *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Milano: Franco Angeli

5.2) Il gioco come esperienza creativa per l'inclusione e il cambiamento sociale. Riflessioni e pratiche educative

Fernando Battista Università di RomaTre

Angela Magnanini Università degli Studi di Roma Foro Italico

L'esperienza ludica appartiene al patrimonio culturale e educativo e possiamo identificarlo in quello spazio, come ricorda Callari Galli (1993), dove è possibile negoziare la relazione tra trasgressione e obbedienza, rispetto delle regole e esercizio di libertà. Il gioco come il rito e la festa, segna una rottura con il corso ordinario della vita.

Se il gioco è utilizzato solo per istruire, viene privato dalla sua natura che è quella di operare una trasformazione del mondo e, allo stesso modo, nel campo educativo derivate istituzionalizzanti, adempimenti formali, programmi prestabiliti rischiano di alterare quella natura libera e liberante che appartiene ad entrambi (Freire 1970, hooks, 2020)

È ragionevole domandarsi come possa la scuola valorizzare il gioco e la creatività di tutti considerando, come aveva già fatto Guilford (1950), la creatività che nasce dal giocare come un esempio di apprendimento, ridefinendo un rapporto tra gioco, azione creativa e educazione inclusiva e interculturale. Ci sono testimonianze di pratiche e progetti (Castenuovo, 2007, Gallelli, 2012, Battista, 2021, 2022, Magnanini, Battista, Villanova, 2023) dove la diversità diventa normalità in una "didattica dell'immaginario" (Demetrio, 1990, p. 200).

Questo contributo vuole sottolineare l'importanza della creatività e del gioco come esperienza fondamentale per il benessere e l'inclusione, e come agenti di cambiamento sociale in particolare delle categorie più fragili nel contesto educativo, le persone disabili e quelle provenienti da altre culture. Si intende porre alcune riflessioni teoriche e metodologiche per individuare modalità per indirizzare l'azione ludica verso una esplorazione dei confini che portino a nuove conoscenze attraverso le diversità.

References

- Battista F. (2021). *Espressione artistica, scuola, azione politico pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura*, in *Osservatorio Romano sulle Migrazioni a Roma e nel Lazio*, Sedicesimo Rapporto. Idos Edizioni, Roma, (pp. 240-244).
- Battista F. (2022). *Border pedagogy. the body and art for intercultural education and inclusion*, in *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, Anno 6 n. 3.
- Callari Galli M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze
- Castelnuovo, A. (2007). *Giochi di ruolo e formazione interculturale*. Carocci, Roma.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. La Nuova Italia, Firenze
- Freire P. (1983), *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano.
- Guilford J.P. (1950), *Creativity*, in «The American Psychologist», 5, 9.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma.

Magnanini A., Battista F., Villanova M. (2023), *Sessualità, disabilità e corporeità: una ricerca esplorativa sulla formazione degli insegnanti*. In Metis edizioni, 13 (1) (pp. 303-321)

5.3) Lo sviluppo del gioco per la stimolazione delle funzioni cognitive di base nella scuola dell'infanzia e primaria

Maria Luisa Boninelli, Università di Catania

I primi anni di vita sono tra i più importanti nello sviluppo mentale e fisico dei bambini. In questo processo di costruzione del cervello, i bisogni fisici non sono gli unici che devono essere soddisfatti. Gli stimoli mentali e le interazioni sono infatti necessari a partire dalla nascita. Questi momenti preziosi avvengono il più delle volte con i componenti della famiglia, che sono al centro delle prime e più preziose relazioni di un bambino. Il gioco contribuisce al benessere cognitivo, fisico, sociale ed emotivo dei bambini e ragazzi e rappresenta un'attività irrinunciabile per il bambino in quanto gli consente di sperimentare, elaborare e rappresentare la realtà esterna e imparare a conoscere se stesso. Giocare permette ai più piccoli di poter esprimere la loro immaginazione e di cimentarsi in nuove conquiste, aumentando l'autostima, vincendo l'ansia, timori e paure. Attraverso la spontaneità che si realizza grazie all'attività ludica il bambino costruisce le fondamenta per un sano sviluppo affettivo, cognitivo e sociale che lo accompagna in tutte le fasi sviluppo. Le linee guida OMS "Improving early childhood development: WHO guideline" illustrano come il settore sanitario ed educativo possono supportare le famiglie per fornire queste cure, cosicché ogni bambino abbia il miglior inizio possibile per la sua vita. Magne Nyborg professore di scienze dell'educazione all'Università di Oslo fino al 1994 in un suo libro scrive "La pedagogia di solito riflette e media la cultura all'interno della quale è stata generata". Secondo l'autore, uno degli scopi principali dell'attività pedagogica è quello di mediare la cultura a ogni nuova generazione; il che si riferisce alla trasmissione del contenuto di una data cultura alle generazioni successive. Focus centrale del suo approccio è la mediazione delle conoscenze e delle competenze, comprese quelle linguistiche che fungono da valido supporto per gli apprendimenti successivi. Nelle sue ricerche ha cercato di svelare i segreti dell'apprendimento. Tra i risultati della sua ricerca, il più noto è il Modello di insegnamento dei concetti (CTM). Per facilitare lo sviluppo di competenze, Nyborg raccomanda di insegnare ai bambini di 5-6 anni i sistemi concettuali di base, compresi i concetti fondamentali. L'insegnamento sistematico dei concetti rappresenta un approccio educativo e metacognitivo basato sulla teoria globale dell'apprendimento. Tale teoria sottolinea il ruolo fondamentale del linguaggio e in particolar modo, il ruolo dei sistemi concettuali di base quali ad esempio colore, forma, dimensione, posizione e utilizzo, come concetti fondamentali per la codifica analitica, per lo sviluppo del pensiero e dell'apprendimento. Tali concetti costituiscono i "mattoncini cognitivi" che supportano la categorizzazione e integrano le informazioni in modo organizzato e significativo. La sua metodologia si fonda sull'apprendimento dei concetti come pre-requisiti fondamentali per imparare a categorizzare la realtà che ci circonda. Attraverso questo metodo è possibile lavorare sul potenziamento dei pre-requisiti per lo sviluppo del linguaggio, rafforzando le funzioni cognitive che determinano la capacità di imparare. Inoltre, rende gli studenti consapevoli e li stimola all'utilizzo del linguaggio come strumento per ulteriori riflessioni e risoluzioni dei problemi, diventando così maggiormente consapevoli ed efficaci nei diversi contesti di apprendimento.

References

Hasen, A. (1998) A report from the field. Concept teaching and application of a Concept Teaching model as a strategy to prevent and reduce learning disorders. *The thinking teacher. A journal of cognitive approaches in education*. Vol XIII, N° 1, August 1998.

Nyborg M (1971). *The effect of possessing verbal "analyzers" upon concept learning in mentally retarded children*, Oslo Universitetsforlaget.

Nyborg, M. (1993), *Pedagogy*, Kvaam, Inap-forlaget.

Sonnesyn, G. (2006) *Cognitive processes and their influence on Attention, behaviour and learning in general*. In *Transylvania Journal of psychology, special issues n°2*

5.4) Gioco e inclusione: un possibile modello operativo

Angela Magnanini, Università di Roma Foro Italico

Paolo Lucattini, Università di Roma Foro Italico

Le poliedriche sfaccettature del gioco lo rendono un importante mediatore nel processo di insegnamento-apprendimento. La possibilità di creare rituali "magici", al cui interno sperimentare luoghi, situazioni, ruoli permette al gioco di accompagnare la persona nella presa di consapevolezza di sé e nel mettersi in "gioco" nelle varie situazioni di vita, grazie alla possibilità che il gioco stesso consente di affinare, in un costante rapporto circolare tra corpo, mente,

emozioni e ambiente. Partendo dalla prospettiva della didattica *Embodied Cognition*, il presente contributo vuole evidenziare il valore inclusivo del gioco cooperativo, attraverso la presentazione di un modello pedagogico a 5 fasi, messo a punto dalla ricerca “sul campo”, all’interno dei corsi di Laurea Magistrale in *Attività Motorie Preventive e Adattate*, e in *Scienza e Tecnica dello Sport* presso l’Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. Il gioco cooperativo non solo mantiene le caratteristiche del piacere e della ritualità ma consente lo sviluppo di interdipendenza positiva, fiducia nell’altro e sviluppo di capacità decisionali e di riflessione critica. Chiappetta Cajola sottolinea che “il giocare consente di vivere esperienze concrete, acquisire e sviluppare abilità di base, motorie e cognitive, nonché competenze sociali, tanto che rimanerne esclusi significa perdere preziose opportunità di crescita e sviluppo” (Chiappetta Cajola, 2012, p.28). In questa direzione l’articolo cercherà di evidenziare le dimensioni sottostanti al modello a 5 fasi, mettendone in luce le valenze inclusive e sociali, imprescindibili per una scuola che vuole proporsi come motore di un mondo più giusto che consenta a tutti il diritto di giocare.

References

- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l’ICF*. Roma: Carocci.
- Colella D. (2004). *Giochi di gruppo e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Farnè R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, XX, 45, pp. 30-52.
- Gomez Palona F., Ascione A., Tafuri D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, pp. 75-87.
- Huizinga J. (1979). *Homo ludens*. Torino: Einaudi (ed. or. Homo ludens. Versuchm einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur, Pantheon Akademische Verlagsanstalt, Amsterdam 1939).
- Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport*. Padova: Incontropiede.
- Murawski W. W., Scott K. L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l’apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.

Panel 6 - Narrationen und Formen szenischen Spiels (Room A1.14)

6.1) Bühne frei für die (Grund)Schule!? Perspektiven einer performativen Fremd- und Zweitsprachendidaktik

Ron Freytag, Technische Universität Braunschweig

Laut Krawczyk (2020) sei uns Menschen die Lust zum (Theater) Spielen von Natur aus gegeben. Wenn man das dann in einer fremden Sprache tut, sei dies umso spannender, denn die eventuellen Fehler, die dabei auftreten, übernehme die Rolle, die man spielt. Hier darf man also all das ausprobieren, was man sich sonst nicht traut. Diese Perspektive auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht verdeutlicht, dass die Rolle des Spiels und des Spielerischen nicht nur für die Grundschule im Allgemeinen, sondern auch speziell für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist – denn Spielen stellt ein menschliches Grundbedürfnis dar (Schewe 2010). So verfolgt der performative Fremd- und Zweitsprachenunterricht das Ziel des Lehrens und des Lernens mit Kopf, Herz, Hand und Fuß (Schewe 1993), sodass sich Lehrende und Lernende nicht nur sprachlich mitteilen, sondern auch zusätzliche Ausdrucksmittel einsetzen. Vor diesem Hintergrund soll der Vortrag Möglichkeiten diskutieren, inwiefern Performativität im Fremd- und Zweitsprachenunterricht angebahnt und Lehrenden sowie Lernenden in unterrichtsbezogenen Prozessen wortwörtlich die Bühne freisteht und losgespielt werden kann. Dementsprechend führt der Vortrag in die performative Fremd- und Zweitsprachendidaktik ein und führt verschiedene Herangehensweisen bzw. Möglichkeiten an, um performative Kunstformen im Rahmen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts einzubinden. Darüber hinaus macht der Vortrag deutlich, dass die performative Fremd- und Zweitsprachendidaktik nicht nur für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht von Nutzen ist, sondern dass ein fächerübergreifendes Verständnis einer performativen Didaktik ermöglicht, dass die Schule – bzw. die Grundschule im Spezifischen – ein Ort des Zusammenlebens, des Zusammenspielens und des Zusammenlernens sein bzw. werden kann.

References

- Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra L. (2022): *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Even, Susanne; Miladinović, Dragan; Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2019): *Lernbewegungen inszenieren. Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Even, Susanne; Schewe, Manfred (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Krawczyk, Ulla (2020): *Alles nur Theater*. In: *Fremdsprache Deutsch* 62. Zusatzartikel: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-62-Online-Krawczyk.pdf> [21.01.2021].

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2019): *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Berlin: Cornelsen.
- Sambanis, Michaela; Maik, Walter (2022): *Make it work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Berlin: Cornelsen.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2010): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler, 38-41.
- Walter, Maik (2020): *Performative Didaktik. Fremdsprache Deutsch* 62.

6.2) Play & Literacy: Das Literacy-Center - Rollenspiele im Rahmen einer alltagsintegrierten Literacy-Bildung

Sven Nickel, Free University of Bozen-Bolzano

Dem Rollenspiel wird eine zentrale Bedeutung für die emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern zugeschrieben. Bei Literacy-Centern handelt es sich um adaptiv zu gestaltende, themenspezifische und skriptbasierte Rollenspielformate. Sie ermöglichen Kindern, die Funktion von Schrift zu entdecken und sich selbst als handelnde Akteure in authentischen Spielsituationen zu erproben. Der im angelsächsischen Raum breit geführte Diskurs um «Play und Literacy» (vgl. Christie, 1991, Han & Johnson, 2021) wird im deutschsprachigen Bereich wenig rezipiert. Dabei besitzen die in diesem Kontext entwickelten Literacy-Center ein enormes Potential für die Entwicklung früher Literalität, Justice & Pullen (2003) bezeichnen Literacy-Center als einen von drei zentralen Ansätzen der Förderung von Emergent Literacy. Der Vortrag skizziert diesen spielorientierten Ansatz und stellt dessen Begründungslinien vor. Er diskutiert ausgewählte Forschungsergebnisse und referiert die vorliegenden Erfahrungen aus dem deutschsprachigen dem Raum (Sörensen, 2009; Großer, 2011; Geyer, 2021). Zudem wird aufgezeigt, wie Literacy-Center mehrsprachig gestaltet werden können. Auf diese Weise können Literacy-Center bilinguale Zugänge zu Sprache und Schrift ermöglichen.

References

- Christie, J. F. (Hrsg.). (1991). *Play and Early Literacy Development*. State University of New York Press.
- Geyer, S. (2021). Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten. Julius Klinkhardt.
- Großer, A. (2011). Literacy-Center. In E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.), *Fachwissen Kita. Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (1. Aufl., S. 132–137). Herder.
- Han, M. & Johnson, J. (Hrsg.). (2021). *Play and Literacy*. Hamilton Books.
- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Justice, L. & Pullen, P. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23(3), 99–113.
- Sörensen, B. (2009). *Kinder erforschen die Schriftkultur: Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kindergruppen von 4 bis 8*. (2. Auflage) KgCH.

6.3) Erzählerfahrungen zwischen Spiel und Bildung

Michael Schlauch, Humboldt Universität Berlin

Spiel, Bildung und Narration wird allgemein hin als etwas Unterschiedliches, sogar Gegensätzliches verstanden. Im Diskurs um "Gamification" kritisieren verschiedene Autoren die oberflächliche Übernahme von Spielmechaniken, wie Punktanreizsysteme, Levels, Bestenlisten etc., als eine Form der Manipulation (Bogost 2013, S. 142). Dabei stellt sich die Frage: Muss Bildung überhaupt "gamifiziert" werden oder sind Spielen und Lernen schon jeweils inhärente Teile des anderen? Narratives Denken (Bruner, 1991) ist als eines der ersten ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten von Kindern in fast allen Spielarten präsent. Im Bezug auf konstruktivistische Ansätze wie dem von Wygotski, kommentiert Bodrova (2008, S. 380), dass gerade das fantasievolle Spielen der Kinder, in der sie sich kollektiv in eine vorgestellte Welt hineinversetzen, eine Zone der nächsten Entwicklung (zone of proximal development) erzeugt. Huizinga (1949, S. 46) suggeriert sogar eine etymologische Verwandtschaft der Wörter "Pflegen" und "Play" mit Hinsicht auf die kulturelle Bedeutung des Spiels. Dieser Beitrag beleuchtet anhand des Beispiels vom technologiegestützten spielerischen Erzählen in einer gemischten Gruppe von Kindern im Grundschulalter mit einer Digital Storytelling (DST) Applikation, wie die Dimension des Spiels sich durch die Interaktionen der Kinder entfaltet. Gemäß der kontextuellen Untersuchung (Druin, 1999) bedient sich die Studie der Videoanalyse von Interaktionen in mehreren

Storytelling-workshops mit jeweils 3-4 Kindern in einer Montessori-Grundschule. Insbesondere wird auf die Frage eingegangen: Welche Möglichkeiten, jenseits einer oberflächlichen Spielifizierung gibt es, didaktische Aktivitäten spielerischer zu gestalten? Ausgehend von der Interaktionsanalyse lassen sich folgende Faktoren identifizieren, durch die spielhaftes Lernen gefördert werden kann: Multimodalität, Rollenaufteilung und Kollaboration, gemeinschaftliche Sinnbildung (meaning- making), Identifikationsmittel, Verantwortungsübernahme durch Kinder sowie Transmediation (Übersetzung von Sprach- zu Bild- zu Schriftinhalten) als eine Form der unterstützten Kreativität. Im Anschluss werden die Ergebnisse dieser explorativen Studie kritisch diskutiert, u.a. im Bezug auf ihre Vollständigkeit und weiterer Möglichkeiten in der Literatur, spielerisches Lernens zu fördern.

References

- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A vygotkian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bogost, I. (2013). Exploitationware. In *Rhetoric/composition/play through video games* (pp. 139–147). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137307675_11
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Druin, A. (1999). Cooperative inquiry: Developing new technologies for children with children. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems*, 592–599.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge.

6.4) Lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen in Spielsituationen – Students' life experiences in play situations

Marina Biljan, University of Cologne

Matthias Martens, University of Cologne

Situationen in denen Schüler*innen „frei“ einem Spiel nachgehen können, haben das Potenzial lebensweltliche Erfahrungen zu transportieren. Nach Flitner (2009) bringen Spielsituationen Themen des Soziallebens „anders und deutlicher als im sonstigen Schulalltag zum Vorschein“ (ebd., S. 181). Freie Spielsituationen verfolgen weniger didaktische oder fachliche Ziele und Schüler*innen können eigene peerkulturelle und für sich bedeutsame Aspekte im Spiel eröffnen (vgl. Flitner, 2009; Heimlich, 2023). Spielsituationen in die Schul- und Unterrichtskultur einzubinden, wird häufig mit der Förderung sozialer Kompetenzen verbunden (vgl. Flitner, 2009). Dennoch ergeben sich auch in Spielsituationen Spannungsfelder zwischen Unterricht oder anderen schulischen Erwartungen, der Lebenssituation und des Spiels selber. Spiele sind ebenfalls durch äußere Rahmenbedingungen, wie z.B. feste Zeiten oder Räume geprägt (vgl. Heimlich, 2023). Dieser Beitrag betrachtet auf welche Art und Weise in Spielsituationen über lebensweltliche Erfahrungen interagiert wird. Lebensweltliche Erfahrung meint hier lebensweltliche Bezüge, die von Schüler*innen hergestellt werden, die sowohl inner- als auch außerschulische Themen ansprechen. In diesem Forschungsvorhaben werden die Interaktionen betrachtet, die in Folge von lebensweltlichen Aussagen bzw. Themen entstehen. Anhand von empirischen Daten aus einem Promotionsprojekt werden erste Ergebnisse vorgestellt, die in zwei inklusiven Grundschulklassen entstanden sind und sowohl Spielsituationen als auch andere Lehr- und Lernsituationen enthalten. Die Daten wurden mittels Videografie aufgenommen und mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2021) ausgewertet. Dadurch sollen sowohl verbale als auch nonverbale Interaktion sowie die Verflechtung von Dingen und räumlichen Aspekte in der Auswertung Berücksichtigung finden. Im Vortrag wird eine Spielsituation während einer Pausenzeit, in der Schüler*innen einem Konstruktionsspiel nachgehen, exemplarisch beleuchtet. Fokussiert wird vor allem die Dynamik der beiden spielenden Schüler*innen und welche lebensweltlichen Erfahrungen wie in die Situation eingebracht und verhandelt werden. Die Schüler*innen schaffen ein gemeinsames Setting, in dem sie jedoch zwei verschiedene Objekte bauen und unterschiedliche Ansprüche an ihr Spiel stellen. Dennoch findet durch gemeinsame Thematiken eine Verknüpfung der beiden Bauwerke statt. Es zeigen sich in Bezug auf das Forschungsinteresse, dass Schüler*innen das Spiel als Anlass nehmen, um über lebensweltliche Erfahrungen zu sprechen und in das Spiel einzubeziehen sowie zu verdinglichen. Zum anderen werden lebensweltliche Erfahrungen mit Materialien gebaut und darauffolgend verbalisiert. Erkennbar wird, dass eine Passung von Dingen und kommunikativen Handlungen hergestellt wird. Im Vergleich zu anderen aufgenommen und interpretierten Situationen, in denen z.B. didaktisch ein Spiel inszeniert wird oder lebensweltliche Themen bspw. im Kreisgespräch thematisiert werden, gewinnen die Schüler*innen ein höheres Maß an Freiheit inhaltlich Themen selber zu öffnen oder zu schließen. Dies zeigt sich insbesondere durch die Lehrpersonen, die beim Eingreifen in Spielsituationen schulische Erwartungen transportieren, wie z.B. die Begrenzung der Zeit, von Räumen oder Regeln, wie der einzuhaltenden Lautstärke. Sie greifen jedoch selten in den Inhalt des Spiels ein und bewerten diesen. Assoziatives Sprechen bekommt in den beobachteten Spielsituationen eine andere Bedeutung, da es alleinig zwischen den Schüler*innen ausgehandelt wird

References

- Martens, M. & Asbrand, B. (2022). *Documentary Classroom Research. Theory and Methodology*. In: Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe J. (2021). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/ Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Flitner, A. (2009). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz.
- Heimlich, U. (2023). *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Panel 7 - Didattica orientata al gioco e apprendimento per scoperta (Room A1.24)

7.1) I laboratori inclusivi. Uno spazio di gioco e di scoperta sostenibile

Donatella Visceglia, Università Europea di Roma

Il presente contributo si prefigge di descrivere i laboratori inclusivi come spazio di lavoro ludico, in grado di coniugare sostenibilità e inclusione, di coinvolgere i bambini, favorendone l'apprendimento e la motivazione e la possibilità di libera esplorazione e scoperta. L'educazione e la formazione delle nuove generazioni assumono un ruolo importantissimo nel processo di transizione verso la sostenibilità, che dovrebbe diventare parte integrante del percorso educativo fin dalle scuole primarie. La scuola, infatti, rappresenta il luogo privilegiato in cui sviluppare l'idea di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, poiché può concretamente orientare i giovani a sposarne gli obiettivi e a perseguirli. Ha anche una responsabilità educativa in quanto promotrice di cultura, di relazioni e di inclusione. I laboratori inclusivi diventano lo strumento concreto con cui si promuovono, attraverso modalità differenti, il raggiungimento di obiettivi e finalità prestabilite legate alle conoscenze curricolari e alle life skills. La didattica si declina nelle sue diverse forme nell'idea di promuovere la decisionalità e l'autonomia degli alunni, considera la corporeità e la sensorialità del bambino, lo coinvolge attraverso la stimolazione dei cinque sensi e promuove l'aspetto ludico, l'utilizzo di materiali di apprendimento nuovi, costruiti con la partecipazione attiva del bambino stesso, partendo da elementi naturali, di scarto e di recupero, nel rispetto del principio della sostenibilità. I bambini, in questo modo, diventano protagonisti attivi del processo di apprendimento, oltre che creatori ed ideatori del progetto stesso in collaborazione con il docente.

References

- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Le Lettere.
- Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.
- Kohler, R. (2021). *Possiamo cambiare il mondo. L'educazione civica raccontata ai bambini*. Mondadori.
- Medeghini, R. (2013). *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica esociale, cittadinanza*. Erickson.
- Montessori, M. (2018). *L'autoeducazione*. Garzanti.
- Palazzetti, C. (2022). *Educare alla sostenibilità. Contributi per una transazione ecologica della didattica*. WinScuola.
- Parricchi, A. D. (2021). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Zeroseiup.
- Rossiello, M. C. (2020). *Narrare l'inclusione: L'altro tra irriducibilità, riconoscimento e inclusione*. Conoscenza.
- Tony Booth, M. A. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

7.2) *Endless Evolution: Introducing the Highly Complex Theory of Evolution in Primary School by Means of Boardgames*

Federico Plazzi, University of Bologna

Matteo Bisanti, University of Florence

Alessandro Soriani, University of Bologna

The modern theory of evolution is a complex scientific object, being a collection of events, phenomena, and mechanisms, which can only partially be modelled and formalized. Therefore, teaching and learning evolution is a challenging task. Understanding evolution requires the ability of conceiving huge numbers, stunning timespans, the vagaries of contingency (Bisanti et al., 2014).

Many misconceptions and common mistakes were identified, ranging from teleology to variation achieved by will or by environmental pressures (Pobiner et al., 2009). There is increasing agreement on the potential of game-based learning at school, even to introduce complex frameworks (Lean et al., 2006; Begy, 2015; Taspinar et al., 2016; Soriani et al., 2022). Specifically, modern tabletop games (boardgames, role-playing games and so on) may be as relevant as comics, videogames, or movies in shaping culture (Heron et al., 2018). Complex topics, such as the theory of evolution, represent intriguing proof-of-concepts for this form of game-based learning: all elements making game-based learning so effective

(intrinsic motivation, immersive gameflow, storytelling, tangential learning, critical thinking, problem solving) are included in boardgames (Zichermann and Cunningham, 2011; Kapp, 2012; Rivoltella and Rossi, 2019).

We developed a boardgame on evolutionary theory, and special care was taken to ensure scientific accuracy of concepts included in the game. Preliminary analyses on available boardgames provide a quantitative snapshot of evolution in boardgames, with special reference to common flaws and misconceptions. This knowledge was used to develop a boardgame, called *Endless Evolution*, and has been tested in many primary school classes (grades 2 and 3).

References

- Begy J (2015). Boardgames and the construction of cultural memory. *Games and Culture* 12:719-738.
- Bisanti M, Pederzoli A, Guidetti R (2014). Giocare all'evoluzione: un aiuto alla didattica e uno stimolo alla scoperta delle scienze naturali. In Corni F, Altiero T (eds): *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia. Al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche*. Universitas Studiorum: Mantova, pp. 215-227.
- Heron MJ, Belford PH, Reid H, Crabb M (2018). Meeple centred design: A Heuristic Toolkit for Evaluating the Accessibility of Tabletop Games. *The Computer Games Journal* 7:97-114.
- Kapp KM (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *Talent Development* 66:64-68.
- Lean J, Moizer J, Towler M, Abbey C (2006). Simulations and games. *Active Learning in Higher Education* 7:227-242.
- Pobiner B, Watson WA, Beardsley PM, Bertka CM (2019). Using Human Examples to Teach Evolution to High School Students: Increasing Understanding and Decreasing Cognitive Biases and Misconceptions. In: Harms U, Reiss M (eds), *Evolution Education Re-considered*. Springer: Cham.
- Rivoltella PC, Rossi PG (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson: Milan.
- Soriani A, Silva L, Fabbri M (2022). Oltre i Serious games: Potenzialità educative dei giochi da tavolo e dei videogiochi. *Nuova Secondaria Ricerca* 2:206-222.
- Taspinar B, Schmidt W, Schuhbauer H (2016). Gamification in education: A board game approach to knowledge acquisition. *Procedia Computer Science* 99:101-116.
- Zichermann G, Cunningham C (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media: Sebastopol.

7.3) Primary school teachers' perception about the use of ARTEC© building blocks as learning materials

Demis Basso, Free University of Bolzano & Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Giulia Prester, Free University of Bolzano

Francesca Sangiuliano Intra, Free University of Bolzano

Alessandro Efrem Colombi, Free University of Bolzano

STEM-related skills increase through age, particularly during early childhood, in which education and training play a fundamental role (Uttal et al., 2013). STEM subjects explore domains through the learning-by-doing approach. Notwithstanding, they are perceived as complicated and weighty disciplines (Carlana, 2019; Neuburger et al., 2015). The project proposes a creative set of learning tools, the building blocks from ARTEC©. The blocks showed to be an inclusive play-based learning environment (Tovazzi, et al., 2021). The program involved three phases: a) an initial training including planning meetings with 28 teachers in primary schools; b) an intervention made by the trained teachers in their classes; c) evaluation of teachers through focus groups. The intervention was implemented in 28 classrooms of primary schools. The activities were monitored through a logbook provided to each teacher and focus groups with teachers. Teachers generally reported high interest in the materials, although in different moments of the project. During the training teachers could have been divided into two groups (namely, the "enthusiastic" and the "doubtful") but, during the intervention, many documented an increased interest in the exploration of how the Artec© blocks could be included in their teaching. The causes of these results were mainly a) the increasing confidence in the use of the materials, b) the students' fervor, which acted as a reinforcement. Teachers' evaluation showed more lights than shadows. It can be concluded that the Artec© blocks could be considered as a promising material to help teachers to cultivate STEM skills in the primary school.

References

- Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias*. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Neuburger, S., Ruthsatz, V., Jansen, P., & Quaiser-Pohl, C. (2015). Can girls think spatially? Influence of implicit gender stereotype activation and rotational axis on fourth graders' mental-rotation performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 169–175.
- Thi To Khuyen, N., Van Bien, N., Lin, P. L., Lin, J., & Chang, C. Y. (2020). Measuring teachers' perceptions to sustain STEM education development. *Sustainability*, 12(4), 1531.

Tovazzi, A., Basso, D., Caprara, B., & Colombi, A. E. (2021). Pequeños bloques para grandes avances: Un enfoque didáctico basado en la neurociencia. In: A. R. Bodoque-Osma & S. González-Víllora (Eds.), *Neuroeducación: Desde la Psicología a la Motricidad*. Editorial Morata, Madrid (pp. 215-232).

Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352–402.

Panel 8 - Giochi e gioco libero a scuola (Room A1.34)

8.1) “A che gioco giochiamo?” Pensieri e azioni di classici della pedagogia e del design, in relazione al contemporaneo

Franca Zuccoli, Università di Milano-Bicocca

Il presente contributo si confronta, inizialmente, con gli scritti di tre autori: Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni e Gianfranco Zavalloni per comprendere se nelle loro indicazioni sia presente il tema del gioco e in quale modalità. Rosa Agazzi, nella scuola dell'infanzia, assume la forza del gioco come motore di conoscenza. Come pedagogo coglie le potenzialità di questa azione irrefrenabile unendola a obiettivi di apprendimento. Giuseppina Pizzigoni, invece, nei suoi testi, fa solo rapidi accenni al gioco, proponendolo in un'accezione legata al benessere dei bambini, al piacere della scoperta. Al contempo sottolinea differenti tipologie di gioco nel suo programma, che definisce così: “Giochi liberi. Giochi diretti dal maestro. Giochi ginnastici e anche sportivi.” (1934, p.19) Gianfranco Zavalloni declina le opportunità che il gioco offre, sottolineando una potenza che promuove la socializzazione, la partecipazione e l'apprendimento. Lo sguardo poi si allarga alle figure di due designer: Munari e Dalisi, per osservare con quale modalità l'azione gioco sia pensata come spazio di cambiamento e scoperta. Se per Bruno Munari il rapporto con l'arte diventa giocare con questa dimensione, in un lavoro di sperimentazione e creazione, per Riccardo Dalisi l'azione libera e trasformativa sceglie di collocarsi negli spazi aperti in un atto pubblico dal carattere quasi sovversivo. L'ultima parte di questa riflessione è dedicata a esperienze contemporanee realizzate in due scuole primarie, in cui il gioco è risultato aspetto irrinunciabile e significativo per una costruzione condivisa e inclusiva della conoscenza.

Agazzi R. (1950). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.

Berti F. (2022). Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico. *Didattica e inclusione scolastica. Inklusion im Bildungsbereich: Emergenze educative= Neue Horizonte*, 53-72.

Dalisi R. (1975). *Architetture d'animazione, cultura del proletariato e lavoro di quartiere a Napoli*. Roma: Carucci.

Dalisi R. (1978). Traiano e Ponticelli (Napoli): il recupero dell'autoespressione. *Spazio e Società* (2), 41-71.

Fenizi S., Lombardini I., Tassinari A., Amadori D. (a cura di) (2017). *GiocarSi*. Rimini: Fulmino.

Ligabue A. (2020) *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.

Munari B. (1977). *Fantasia*. Bari-Roma: Laterza.

Parlato S., & Salvatore P. (2020). Riccardo Dalisi al Rione Traiano. Il riscatto sociale attraverso l'esperienza d'animazione. *AIS/Design. Storia e Ricerche*, 7 (12-13), 159-178.

Pizzigoni G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.

Zavalloni G. (2019). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. 13^a ristampa. Verona: Emi

8.2) Giocare “a tempo pieno”: valorizzare la valenza educativa del tempo trascorso a scuola attraverso il gioco

Valerio Ferrero, Università di Torino

In questo intervento ci concentriamo sul gioco nella scuola a tempo pieno. *In primis*, ne ripercorriamo la nascita e sottolineiamo quanto ancora oggi l'idea di tempo scuola come variabile pedagogica (Cerini, 2016) per un'azione educativa orientata all'equità e allo sviluppo olistico della personalità di bambine e bambini (De Bartolomeis, 1973) faticosi a trovare concretezza (Ferrero, 2023). *In secundis*, evidenziamo come il gioco sia uno strumento assolutamente adatto per un lavoro pedagogico connotato in senso democratico e progressista (Brocca, 2021; Savio, 2020); l'esperienza ludica svolge una funzione cruciale nell'evoluzione individuale e collettiva, nei processi di apprendimento e nelle manifestazioni creative (Farnè, 2016; Travaglini, 2021). Le attività ludiche sono di diversa tipologia, ma riescono a sviluppare le potenzialità di ogni soggetto e valorizzare la dimensione di co-costruzione del sapere (Cera, 2016; Gray, 2015). *In tertiis*, presentiamo i risultati di uno studio esplorativo finalizzato a comprendere lo spazio dedicato al gioco in classi a tempo pieno; sono state condotte interviste a sette insegnanti. La loro analisi tematica (Braun & Clarke, 2019) fa emergere che le 40 ore sono spesso viste come un tempo più disteso per affrontare i contenuti delle discipline; solo in alcuni casi il gioco è utilizzato come strumento didattico, poiché perlopiù è lasciato ai momenti destrutturati. Occorre dunque riportare al centro della riflessione pedagogica l'idea di tempo scuola come variabile pedagogica e riscoprire il

gioco, che non è qualcos'altro rispetto all'apprendimento ma uno strumento educativo capace di connettere linguaggi diversi e favorire la co-costruzione creativa di conoscenza.

References

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Brocca, B. (2021). *Una scuola in cammino. Pedagogia del gioco e delle attività sociali*. Roma: Anicia.
- Cera, R. (2016). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerini G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In E. Catarsi (Ed.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?* (pp. 58-82). Pisa: Edizioni del Cerro.
- De Bartolomeis, F. (1973). *Scuola a tempo pieno*. Milano: Feltrinelli.
- Farné, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, 20(45), 30-52.
- Ferrero, V. (2023). Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), 99-120.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare!*. Torino: Einaudi.
- Savio, D. (Ed.) (2020). *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*. Bergamo: Junior.
- Travaglini, R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Milano: FrancoAngeli.

8.3) Play Analysis Framework. Metodologie, strumenti e tecniche video di osservazione del gioco libero

Alessia Rosa, INDIRE

Antonio Di Pietro, pedagista ludico

Il gioco libero si configura come un importante mediatore a supporto dell'acquisizione di competenze molteplici in quanto stimola il saper agire (o reagire) in una determinata situazione e in un determinato contesto. Peter Gray (2015) considera il gioco autonomo come un "metodo d'apprendimento" attraverso cui i bambini possono imparare a prendere decisioni, risolvere problemi, assumersi responsabilità e sperimentare forme di convivenza molteplici all'interno di tempistiche da loro stessi definite. Quale significato può avere il "giocare per il gusto di giocare" alla scuola primaria? Attraverso gli strumenti di video analisi e strategie di *professional vision* i momenti di gioco libero possono diventare ambiti di osservazione, coprogettazione e documentazione da parte dei docenti. La ricerca ha evidenziato il valore della *professional vision* e dalla promozione di competenze analitiche capaci di guidare la riflessività (Gola, 2021). La visione professionale si sviluppa attraverso l'interazione di due macro-processi: *noticing* e *knowledge-based reasoning* (Gentile & Tacconi, 2016). Il primo si riferisce alla capacità di indirizzare selettivamente l'attenzione su momenti ed elementi significativi di situazioni scolastiche complesse. Il secondo, si articola in descrizione, spiegazione e previsione, riferendosi agli elementi "notati" nella fase precedente (Ciani et al., 2021). È così possibile giungere alla fase di *decision making*, ossia l'individuazione degli elementi utili nella pratica educativa e didattica. Nell'acquisizione delle competenze sopra descritte il video offre una finestra sulla classe (Goodwin, 2009) e sui processi educativi in essa custoditi. La possibilità di rivedere più volte lo stesso spezzone permette infatti di moltiplicare i *focus* di attenzione catturando la complessità (Schwan & Riempp, 2004) ed evidenziando le molteplici azioni ludiche che si succedono autonomamente negli spazi interni ed esterni. Le "immagini in movimento", montate in brevi video, possono così divenire documentazione intenzionale che mira a rendere visibile alcuni aspetti della vita scolastica (Farné, 2021). In tale contesto è funzionale far ricorso a un modello di analisi che consenta l'organizzazione dei dati utilizzando un quadro analitico predefinito in temi o categorie derivanti dalle domande o dagli obiettivi della ricerca. Il contributo intende presentare una proposta di tale struttura denominata "Play Analysis Framework" con l'obiettivo di individuare gli elementi che possono divenire fondamenti di progettazione e innovazione nella pratica scolastica.

References

- Bobbio A., Bondioli A. (a cura di) (2019), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci
- Cambi F., Staccioli G. (a cura di) (2007), *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma, Armando
- Ciani, A., Rosa, A., Santagata, R. (2021). Video analysis as a learning tool to promote the quality of teaching: from schoolteachers' education to university teachers' professional development. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (27), 040-051.
- Farné R. (2021), *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Milano, Raffaello Cortina
- Gentile, M., Tacconi, G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento*, 3, 243-261.

- Gola, G. (2021). Video-analisi: Metodi prospettive e strumenti per la ricerca educativa. Video-analisi, Hatch, T., & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70-85.1-156.
- Goodwin, C (2009). Professional Vision. *American Anthropologist*. 96. 606 - 633.
- Gray P. (2015), *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Torino Einaudi
- Schwan, S., Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and instruction*, 14(3), 293-305.

Panel 9 - Le tecnologie come opportunità di gioco (Room A2.04)

9.1) I Serious Games quali tecnologie di supporto per promuovere l'inclusione e la partecipazione nel contesto classe

Vincenza Albano, Università di Bari

Fabrizio Stasolla, Università di Benevento

Il gioco è un potente strumento per favorire lo sviluppo cognitivo (Piaget, 1969) e assume un ruolo centrale nei processi di apprendimento del bambino; tanto nei giochi strutturati e intenzionali che in quelli spontanei. Il grande valore del gioco è da rintracciare nell'essere una forma di "metacomunicazione", dove l'essenza del gioco più che un'azione o un atto riguarda una cornice all'interno della quale gli atti o le azioni si compiono (Bateson, 1972) determinando l'apprendimento stesso (Bobbio, 2020). L'integrazione dei giochi nei programmi scolastici si sta sempre più affermando come un'innovazione crescente (Shang et al., 2020); consente di aumentare la motivazione degli alunni, favorisce la curiosità e sana competizione, la percezione di autoefficacia. Un modello pedagogico dell'apprendimento esperienziale è basato sui Serious Game, definiti come attività digitali interattive che consentono agli studenti di vivere e sperimentare esperienze virtuali; l'obiettivo è di stimolare l'apprendimento e di diversificare abilità legate alla vita quotidiana. Nell'ambito delle nuove tecnologie, i serious games sono stati progressivamente utilizzati con una triplice finalità, (a) ludico-ricreativa, (b) educativa, e (c) riabilitativa. Essi hanno una buona validità ecologica, proponendo situazioni analoghe ovvero simili alla vita reale, il controllo sperimentale delle variabili, il monitoraggio delle risposte comportamentali e, più in generale, il monitoraggio della performance dei partecipanti. e Tuttavia, il loro utilizzo è ancora scarsamente diffuso in contesti educativo-scolastici (Yazdanpanahi et al., 2021). L'obiettivo del presente lavoro è presentare una rassegna della letteratura inerente all'utilizzo dei serious games in ambito educativo e scolastico per promuovere l'inclusione e la partecipazione nel contesto classe. Saranno selezionati gli studi empirici pubblicati nell'ultimo decennio sull'uso dei serious games nel contesto classe. Verranno evidenziate le possibili applicazioni nello sviluppo tipico e nei disturbi del neuro-sviluppo per promuovere il processo di insegnamento-apprendimento. Saranno criticamente discusse le implicazioni educative e riabilitative del loro utilizzo e saranno evidenziate alcune possibili prospettive future in tale ambito di intervento.

References

- Bateson, G. (1972). Verso un'ecologia della mente, trad. it. Einaudi, Torino 2010.
- Bobbio, A., & Bondioli, A. (2020)(A cura di). Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi. Roma: Carocci editore.
- Gallelli, R., & Annacontini, G. (2011) (A cura di). E.brain. Sfide formative dai "nativi digitali". Milano: Franco Angeli.
- Yazdanpanahi, F., Shahi, M., & Davaridolatabadi, N. (2022). Investigating the application of new technologies in dental education: A systematic review. *Acta Medica Iranica*, 60(8), 465-472. doi: <https://doi.org/10.18502/acta.v60i8.10830>
- Zhang, L., Shang, J., Pelton, T., & Pelton, F., L. (2020). Supporting primary student's learning of fraction conceptual knowledge through digital games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36 (4), 540-548. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12422>

9.2) Videogiochi didattici sono strumenti per l'apprendimento? Presentazione dei dati di ricerca

Massimiliano Andreoletti, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Paola Frignani, Digital Producer presso DScuola

Deascuola presenta i dati di un progetto di ricerca evidence based che ha voluto analizzare le modalità con cui gli insegnanti introducono il videogioco nella programmazione didattica e l'impatto che ha avuto su docenti e studenti l'utilizzo di tale videogioco nell'attività didattica relativa l'apprendimento dei traguardi curricolari relativi alla grammatica della lingua italiana.

References

Massimiliano Andreoletti – Andrea Tinterri, *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci, 2023

Paola Frignani (Autore), Marco Accordi Rickards, *Le professioni del videogioco. Una guida all'inserimento nel settore videoludico* Copertina flessibile, Tunue, 14 apr2010

Hanghøj, T. and Brund, C.E. (2011) "Teachers and serious games: Teacher's roles and positionings in relation to educational games", S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer and B.H. Sørensen (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus, pp 125-136.

Allsop, Y., Yildirim, E.Y. and Screpanti, M. (2013) "Teachers' beliefs about Game Based Learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK", *European Conference on Games Based Learning*, pp 1-10.

Magnussen, R. (2007) "Teacher roles in learning games: When games become situated in schools", presented paper at *Situated Play. Digital Games Research Association (DiGRA) International Conference*, Tokyo.

9.3) "Pierino ha scritto "Forza Juve" sul Padlet di classe!". La creatività ludica nella gestione degli strumenti digitali, di fronte ai contributi "fuori-tema" o "disfunzionali" degli alunni.

Leonardo Menegola, Università di Milano Bicocca

Nella fase pandemica e post-pandemica, l'adozione dapprima emergenziale, poi progressivamente e parzialmente più stabile di diversi tipi di ambienti digitali ha determinato un aumento esponenziale delle possibilità per l'insegnante di imbattersi in forme d'uso occasionalmente "fuori-tema" o "disfunzionali" di tali strumenti, da parte degli alunni. In questa presentazione si propone una riflessione sulle interazioni e le dinamiche pedagogiche che un uso divergente del mediatore tecnologico da parte dell'alunno può dischiudere. Per rendere accessibili queste possibilità, si suggerisce la necessità di assegnare alla chiave creativa e ludica un potenziale formativo utile. Gioco e pensiero divergente divengono infatti strumenti metodologici, per gestire in maniera inclusiva la distinzione tra usi "adeguati" e "scorretti"; per superarla in una direzione autenticamente educativa; e per problematizzarla finalmente, in modo tutelante e stimolante, in direzione metacognitiva; ma si posizionano anche come strumenti teorici, che favoriscono l'attivazione di una riflessività problematizzante sulla natura contestuale e costruita della "disfunzionalità". La presentazione sviluppa alcune riflessioni a margine di un'attività sperimentale condotta nell'ambito dell'esperienza didattica dei Laboratori didattici di Tecnologie digitali, nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, da settembre 2018 a dicembre 2021. A 360 studenti nel corso di tre anni è stata proposta un'attività di role-play, basata su reali esperienze d'aula precedenti, in cui si assume che un alunno abbia postato sulla bacheca virtuale di classe messaggi off-topic, esemplificati eufemisticamente nel titolo. A partire dalla domanda-problema assegnata agli studenti del Corso ("In quali diversi modi, secondo voi, è possibile gestire questo contributo?"), si sono innescate diverse linee di sviluppo. In primis, si è articolato un catalogo delle risposte sviluppate negli anni dai diversi gruppi di corsisti. Secondariamente, si è avviata una riflessione sul mistake management come temi di trasmissione culturale da una prospettiva di antropologia dell'educazione. Imprescindibile forma ontologica e struttura d'esperienza umana, fissata da sempre in una saggezza popolare universale come "fonte di apprendimento", l'"errore" fatica nella società contemporanea a non essere relegato al rango di difetto da prevenire, inadeguatezza da eliminare, problema da "risolvere". Quali strutture e forme culturali di gestione —tra queste, quelle di impronta ludica— è possibile distinguere? Infine, si è evidenziata l'importanza di non circoscrivere le dimensioni del gioco e della ludicizzazione nel digitale solamente alla gamification e al digital game-based learning. In questi ultimi due ambiti, infatti, è la progettazione a conferire all'oggetto digitale una valenza ludico-creativa: il mediatore tecnologico consente un ingaggio ludico perché o nasce come giocoso, o viene introdotto programmaticamente dall'insegnante affinché integri una componente ludica nell'attività didattico-apprenditiva. Nei casi sui quali questo contributo si focalizza, i livelli ludici nella possibile gestione adulta di una situazione-problema di media education nascono off-program, da un "controprogramma d'uso" di un alunno. La presentazione suggerisce dunque che la strumentalità didattico-educativa delle tecnologie non può dipendere solo dal design pedagogico delle stesse, ma anche dalle competenze d'uso dell'insegnante — ludiche, creative, strutturabili e formabili; che quella scritta "sbagliata" sulla bacheca di classe può rivelarsi un'occasione educativa stimolante e complessa, e un invito all'insegnante ad esplorare con crescente consapevolezza le proprie opzioni; che istanze di pedagogia del gioco, didattica ludica e playfulness, nell'organizzazione del tempo e dello spazio di apprendimento, sembrano a volte quasi reclamate nell'interazione didattica dagli stessi studenti, tra dinamiche intra- e interpersonali, tra pari e con le figure adulte, a favore della costruzione di un clima di classe partecipato, sostenibile e di benessere.

References

Akrich, Madeleine, Latour, Bruno (2006), *Vocabolario di semiotica dei concatenamenti di umani e non umani*, in Mattozzi, Alvise (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Milano: Meltemi

Bertolo, Maresa, e Mariani, Ilaria (2014). *Game design: gioco e giocare tra teoria e progetto*. Milano-Torino: Pearson.

- Binanti, Luigino (a cura di) *Sbagliando s'impara: una rivalutazione dell'errore*, Roma: Armando – Casalini.
- Cecchini A. et Al. (1987). *I giochi di Simulazione nella Scuola*, Bologna: Zanichelli.
- Goffman, Ervin (1988), *Il rituale dell'interazione*, Bologna: Il Mulino
- Huizinga, Johan (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Ligabue, Andrea (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento: Erickson.

9.4) GDBL ID: un modello didattico per la progettazione di scenari di apprendimento basati sul gioco

Andrea Tinterri, Università Telematica degli Studi IUL & Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Massimiliano Andreoletti, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Viviamo in una società di giocatori: il gioco, sia analogico che digitale, è sempre più popolare sia per le generazioni più anziane che per quelle più giovani (IIDEA-Censis, 2021). Allo stesso tempo, gli ultimi anni hanno mostrato un crescente interesse nell'uso dei giochi nell'istruzione. I giochi, sia digitali che tradizionali (come i giochi da tavolo) hanno il potenziale non solo di coinvolgere e motivare gli studenti, ma anche di promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini rilevanti, come riportato da diversi studi empirici (Bayeck, 2020; Plass et al. , 2020; Abdul Jabbar e Felicia, 2015). Tuttavia, l'uso effettivo dei giochi nelle scuole italiane e nei contesti di istruzione superiore è ancora molto limitato (Allsop & Jessel, 2015; Loperfido, Dipace & Scarinci, 2019) e indirizzato verso una funzione di puro intrattenimento o esercizio (Nicholson, 2011) piuttosto che come un ambiente di apprendimento completo. Le ragioni di questa discrepanza sono, almeno in parte, dovute alla resistenza degli insegnanti a includere i giochi nella loro pratica di insegnamento e apprendimento. Persino et al. (2019) riferiscono che la competenza degli insegnanti nella progettazione delle attività GBL è superficiale e limitata all'esperienza personale; inoltre, gli insegnanti riferiscono di non sentirsi adeguatamente preparati a includere i giochi nel curriculum (Allsop et al., 2013; Takeuchi, Vaala, 2014), temendo l'onere in termini di tempo di preparazione (Nieland et al., 2021) e riscontrando difficoltà nel trovare giochi allineati con gli obiettivi di apprendimento (Molin, 2017). Un modo per affrontare questi problemi è fornire un modello integrato per guidare la progettazione di attività di insegnamento e apprendimento basate sul gioco, considerando sia l'orientamento didattico sia la necessità di sviluppare progressivamente l'alfabetizzazione critica del gioco necessaria per progettare e personalizzare le attività di apprendimento basate sul gioco.

L'obiettivo di questo intervento è presentare un nuovo modello, chiamato Game Design-Based Learning ID (GDBL ID), che ha lo scopo di: 1. Ridurre la confusione terminologica nell'uso dei giochi per le attività educative; termini come apprendimento giocoso, ludicizzazione e apprendimento basato sul gioco (e persino, a volte, programmazione) sono usati quasi in modo intercambiabile, mentre si riferiscono a diversi approcci che richiedono, a loro volta, abilità e strategie didattiche diverse; 2. Fornire una guida didattica passo dopo passo a partire dalla definizione degli obiettivi di apprendimento, dei criteri di valutazione e valutazione fino alla scelta e alla personalizzazione dell'esperienza di gioco, passando per l'allineamento costruttivo degli obiettivi di apprendimento e di gioco; 3. Definire una serie di scenari per l'utilizzo dei giochi come mezzo per promuovere l'apprendimento significativo, sia come strumento per promuovere diversi tipi di conoscenza (fattuale, concettuale, procedurale o strategica) (apprendimento con i giochi), come oggetto, o testo, da interpretare e analizzare criticamente (apprendimento per gioco) o come linguaggio utilizzato per risolvere problemi o sfide progettuali (apprendimento attraverso il gioco). Oltre a definire gli scenari, il modello ID GDBL ha quattro caratteristiche di definizione che aiutano a distinguerlo dai framework didattici esistenti su cui il modello itera e migliora: 1. Si basa su quadri pedagogici consolidati: la conoscenza pedagogica e di contenuto tecnologica (TPaCK), la discussione di riflessione curriculare sul gioco (PCaRD) e l'indagine, la comunicazione, la costruzione e l'espressione (ICCE); 2. Integra le migliori prove attuali dagli studi sui giochi, dalla pedagogia e dalle prospettive delle scienze cognitive all'apprendimento basato sul gioco; 3. Si concentra sui diversi ruoli svolti dagli insegnanti nella progettazione e applicazione di attività basate sul gioco; 4. Si concentra sulla personalizzazione del gioco e sull'esperienza di apprendimento, attraverso modifiche sia all'interno che all'esterno del gioco per rendere l'allineamento costruttivo e promuovere l'accessibilità.

References

- Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of educational research*, 85(4), 740-779.
- Allsop, Y., Yildirim, E. Y., & Screpanti, M. (2013, October). Teachers' beliefs about game based learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK. In *Proceedings of the 7th European Conference on Games-Based Learning* (Vol. 1, pp. 1-10).
- Andreoletti, M. & Tinterri, A. (2023). *Apprendere con I giochi. Esperienze di progettazione ludica*. Roma: Carocci.

- Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning*, 5(1), 1–17.
- Bayeck, R. Y. (2020). Examining Board Gameplay and Learning: A Multidisciplinary Review of Recent Research.
- Loperfido, F. F., Dipace, A., & Scarinci, A. (2019). TO PLAY OR NOT TO PLAY? A CASE STUDY OF TEACHERS' CONFIDENCE AND PERCEPTION WITH REGARD TO DIGITAL GAMES AT SCHOOL. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2).
- Molin, G. (2017). The Role of the Teacher in Game-Based Learning: A Review and Outlook. In M. Ma & A. Oikonomou (A c. Di), *Serious Games and Edutainment Applications: Volume II* (pp. 649– 674). Springer International Publishing.
- Nieland, T., Fehrenbach, A., Marowsky, M., & Burfeind, M. (2021). The Teacher-Centered Perspective on Digital Game-Based Learning. In C. Aprea & D. Ifenthaler (A c. Di), *Game-based Learning Across the Disciplines* (pp. 341–362). Springer International Publishing.
- Takeuchi, L. M., & Vaala, S. (2014). Level up Learning: A National Survey on Teaching with Digital Games. In Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. 1900 Broadway, New York, NY 10023.
- Persico, D., Passarelli, M., Pozzi, F., Earp, J., Dagnino, F., & Manganello, F. (2019). Meeting players where they are: Digital games and learning ecologies. *British Journal of Educational Technology*, 50.
- Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (A c. Di). (2020). *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press.

Workshops

Workshop 1 (Room A1.34)

Giochiamo in classe: progettiamo assieme l'attività formativa potenziata dai videogiochi

Andreoletti Massimiliano, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Paola Frignani: Digital Producer presso DScuola

Un laboratorio che mira ad analizzare le modalità di introduzione nella lezione di un videogioco didattico realizzato da Deascuola e connesso con i traguardi curricolari della grammatica italiana per la Secondaria di I Grado. Un percorso di progettazione didattica e studio degli obiettivi formativi e ludici connessi con l'uso del videogioco "Ross e la Sgrammanebbia".

References

- Massimiliano Andreoletti – Andrea Tinterri, *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci, 2023
- Paola Frignani (Autore), Marco Accordi Rickards, *Le professioni del videogioco. Una guida all'inserimento nel settore videoludico Copertina flessibile*, Tunue, 14 apr2010
- Hanghøj, T. and Brund, C.E. (2011) "Teachers and serious games: Teacher's roles and positionings in relation to educational games", S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer and B.H. Sørensen (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus, pp 125-136.
- Allsop, Y., Yildirim, E.Y. and Screpanti, M. (2013) "Teachers' beliefs about Game Based Learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK", *European Conference on Games Based Learning*, pp 1-10.
- Magnussen, R. (2007) "Teacher roles in learning games: When games become situated in schools", presented paper at *Situated Play. Digital Games Research Association (DiGRA) International Conference*, Tokyo.

Workshop 2 (Room A2.14)

A partire da una domanda. Fare scuola all'aperto con giocosità

Starting from a question. Playful Outdoor education

Antonio Di Pietro, pedagogista ludico

Un Workshop per riflettere insieme su come la giocosità a contatto con le "risorse fuori porta" (il giardino della scuola) e con le "risorse oltre la siepe" (il territorio prossimale e non solo) possa risultare un dispositivo di ricerca delle opportunità didattiche e educative. Centrale l'atteggiamento dell'adulto, dell'insegnante. Un approccio che presuppone il mettersi fisicamente in cammino insieme ai bambini, in ascolto con il loro "giocare ai perché" da rilanciare in più modi, ad esempio: proponendo con ludicità momenti di studio, condividendo giochi (linguistici, matematici, motori...) che

fanno l'occhiolino allo sviluppo delle competenze, progettando esperienze aperte all'aperto. Indagare i "segreti del gioco", mettersi in contatto con il proprio "sé ludico", conoscere i giochi antichi, popolari e moderni, permette a noi adulti di agire con un atteggiamento allo stesso tempo leggero e profondo, nei momenti di gioco, durante le esperienze, quando si ragiona, si spiega, si dialoga. Dunque, ci confronteremo su una "didattica ludica outdoor" che mira a valorizzare il giocare come modo di stare insieme, di apprendere, di fare scuola. Cercando di sostenere i significati del gioco... per i bambini. Un "insegnante giocoso" non perde il proprio ruolo, lo ri-pensa continuamente, fa auto-ironia di fronte agli errori (dell'adulto e del bambino), è disponibile a guardare in faccia alla realtà ponendosi curiose domande (anche scomode), agisce entrando in gioco con gli altri, fa didattica e educazione attiva, si concentra sul "clima emotivo" della classe. Un atteggiamento ludico "fa gioco" alla scuola all'aperto. Quando diciamo che una cosa "fa gioco" significa che c'è un piccolo spazio vuoto che non disturba, anzi. Nel fare outdoor education e outdoor learning quello "spazio vuoto" fra ciò che ci aspettiamo e ciò che può accadere è un valido alleato se agiamo con giocosità. E' qualcosa di divertente e divergente (le due parole, tra l'altro, hanno la medesima radice etimologica), che ci può far star bene, che porta l'attenzione sulla qualità della vita dei bambini e... degli adulti.

In the workshop we reflect together on how playfulness in contact with "resources outside the door" (the school garden) and with "resources beyond the hedge" (the surrounding area and beyond) can be a device for exploring learning and educational activities. The attitude of the adult, of the teacher, is central, as the approach presupposes engaging with children, listening to their questions and raising them in a variety of ways, i.e.: by playfully proposing quest activities, playing games (linguistic, mathematical, motor...) to develop competences, or designing free play experiences. Investigating the 'secrets of the game', getting in touch with one's 'playful self', getting to know ancient, popular and modern games, allows us adults to act with an attitude that is both light and profound, both during moments of play and during activities in which we discuss and exchange ideas together. We will discuss a 'playful outdoor education' aimed at promoting play as a way of being together, learning and teaching. A "playful teacher" does not lose his or her role, but he/she constantly rethinks it, is self-ironic towards mistakes ('adults' and 'children's'), is disposed to pose stimulating questions, is involved in play with others, practices active teaching and education, and focuses on the 'emotional climate' of the classroom. A playful attitude "plays" with the outdoor education. When we metaphorically affirm that something 'plays', it means that exists a little empty space that does not disturb, on the contrary. In doing outdoor education and outdoor learning that 'empty space' between what we expect and what can happen is an excellent friend to us if we act playfully. Something enjoyable and divergent, which makes us feel good, and draws attention to the quality of life of children and... adults.

References

- Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini e Associati
- Di Pietro A., *Facciamo scuola all'aperto. Esperienze interdisciplinari di didattica ludica alla primaria*, Erickson, Trento 2022
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci
- Schenetti M. (a cura di) (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Erickson
- Rovatti P. A., Zoletto D. (2005), *La scuola dei giochi*, Milano, Bompiani
- Staccioli G. (2008), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci

Workshop 3 (Room A1.04)

Spielen Plus. Das Potenzial partizipativer Spielanlässe mit Kindern von 4 bis 8 Jahren

Catherine Lieger, University of Teacher Education Zurich

Im Spiel interpretieren Kinder die Welt und setzen sich handelnd mit ihr auseinander. Auf diese Weise eignen sich Schüler*innen im Schulalltag überfachliche und fachliche Kompetenzen an. Im Rahmen des Kooperationsprojekts «[Spielen Plus](#)» der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit engagierten Partnerschulen sowie der Bildungsdirektion und Bildungsplanung Zürich sind erprobte Umsetzungsmöglichkeiten von geeigneten Spielsituationen in Schule, Tagesbetreuung und Familie entstanden – mit dem gemeinsamen Ziel, das Spiel als zentraler Lernmotor junger Kinder im Schulalltag zu stärken. Die aus dem Projekt «[Spielen Plus](#)» entstandenen Erkenntnisse, Weiterbildungsformate, Lehrmittel und Filme geben Unterstützung auf den Ebenen der Wissenserweiterung zum Thema Spielen bei vier- bis achtjährigen Kindern sowie auf der Kompetenzebene für die Umsetzung von Spielgelegenheiten in formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings. Insbesondere kooperative Lernformen wie partizipative Spielprojekte bergen ein hohes Potential für nachhaltige und wirksame Lernerlebnisse. Gleichzeitig stärken sie die Spielkompetenz der Kinder. Dabei spielt die professionelle Spielbegleitung eine zentrale Rolle: Wie gelingt es, die Kinder in ihrem Spiel optimal zu begleiten, auch hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungen und der grossen

Heterogenität in den Klassen? Erkennen die erwachsenen Begleitpersonen an, dass Kinder sich wichtige überfachliche und fachliche Kompetenzen im Zusammenspiel aneignen können? Werden die Bedürfnisse und Interessen der Kinder aktiv wahrgenommen und einbezogen? Entsteht in der Kooperation ein förderliches Zusammenwirken aller Beteiligten (sowohl unter den Kindern (Peers), als auch zwischen den Erwachsenen und den Kindern)?

References

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Grundlagen» In Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Gesamtausgabe. Auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen, 21–54. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bürki Sabina, Michalea Siggelkow, Natalie Geiger und Catherine Lieger. 2023. 80 Spielprojekte: Lernen mit Kindern von 4 bis 8 Jahren. Bern: hep Verlag.
- Hattie, John und Klaus Zierer. 2020. Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning». Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heimlich, Ulrich. 2001. Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius
- Lieger, Catherine. 2014. Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität. Marburg: Tectum Verlag.
- Lieger, Catherine und Wiltrud Weidinger. 2021. Spielen Plus: Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. Bern: hep Verlag.
- Pyle Angela und Danniels Erica. 2017. A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274- 289.

Workshop 4 (A2.24)

PALS - Play and Life Skills - Play and play spaces as an opportunity for life skills development. Insight into an international educational project in the countries of Switzerland, Serbia and Republic of North Macedonia

Doris Kuhn, University of Teacher Education Zurich

Wiltrud Weidinger, University of Teacher Education Zurich

In free play settings, children from four to eight years of age acquire, in addition to concrete situational play competencies, a series of generic skills that are summarized under the keyword "life skills". For the theoretical framing of the concept of life skills, three concepts are central: the OECD Learning Framework 2030 (2018), the United Nations' perspective (2006), and the World Health Organization's understanding of life skills (1999). The skills described by UNICEF, UNESCO, and WHO can be broken down into concrete skills: problem-solving, critical thinking, effective communication, decision-making, creative thinking, interpersonal relationships, building self-awareness, empathy, and managing stress and emotions (United Nations, 2006, 1). The PALS project explores at different levels these life skills that children acquire during different play settings. Free play is understood according to the interpretation of Einsiedler (1999), who emphasizes intrinsic motivation, voluntariness as well as the play process and the positive emotions therein (Einsiedler 1999, 17). In the project, various elements for teacher training were developed in co-creation with universities in Serbia, Republic of North Macedonia and Switzerland: a manual for students, lecturers and teachers, a series of teaching videos and training modules for the University. An accompanying study investigates quantitatively and qualitatively the underlying attitudes and learning processes at the level of participating students, lecturers and teachers (and partly pupils and parents). The workshop will provide insight into this international collaborative project and its various elements. Significant issues regarding the different understandings of play and its practice will be highlighted and discussed with participants.

References

- Einsiedler, Wolfgang. 1999. Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Catherine Lieger, Wiltrud Weidinger (Hg) (2021): Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. Bern: hep.
- OECD. 2018. The future of education and skills. Education 2030. The future we want. [Online].[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). [12.06.2023].
- OECD. 2018. Core foundations for 2030. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf [12.06.2023]
- United Nations. 2006. Module VII – Life Skills. [Online]. https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf [12.06.2023].
- World Health Organisation. 1999. Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Interagency Meeting. Geneva: World Health Organisation.

Workshop 5 (Room Lernwerkstatt)

Muoviamoci!

Let's move

Susanne Schumacher, Free University of Bolzano/Bozen

The motivational power of games comes from their dynamic, responsive and visual nature. Combined with elements such as innovation, variety and reward, games offer great potential for a profound learning experience (Dickey, 2005). In developing a game-based learning environment, designers must therefore ensure that all elements are appropriately balanced (van der Vegt, Westera, Nyamsuren, Georgiev, & Ortiz, 2016) or, as Hall et al. stated, that the challenges are perceived as "frustratingly enjoyable" (Hall, 2017, p. 6). Applying the characteristic of adaptivity to serious games, their resistance to aging is of vital importance (Carvalho, 2016). Following the architecture of bidirectional learning games (von Leipzig, Lutters, Hummel, & Schutte, 2022), the workshop offers the opportunity to immerse in the media-based game universe in a first step, trying out the different game mechanics and thereby examine which potentials and limitations the respective formats contain. In the second step, the game aspects are related to learning content and are varied. The product designers' mission is to create collaboratively a personalised *Spazio Ludico* for a specific target group and learning objective. Observe and experience the physical activation and social interaction of those playing. Perceptions feedback the design revision and emphasize the game's bidirectional learning character. In the last stage of work, the peer evaluation takes place regarding the game's effectiveness.

References

- Carvalho, M. B. (2016). Serious Games for Learning: A model and a reference architecture for efficient game development. Technische Universiteit Eindhoven.
- Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 67-83. doi:10.1007/BF02504866.
- Hall, N., Watson, M. J., & Kitching, A. (2017). Serious About Games: Special kinds of video games can revolutionise teaching and learning - and the Western Cape game development industry can deliver them. *Serious About Games*.
- van der Vegt, W., Westera, W., Nyamsuren, E., Georgiev, A., & Ortiz, I. M. (2016). RAGE Architecture for reusable serious gamng technology components. *International Journal of Computer Games Technology*, 2016(3), 1-10. doi:10.1155/2016/5680526.
- von Leipzig, T., Lutters, E., Hummel, V., & Schutte, C. (2022). An Architecture for Bidirectional Learning Games. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 12(1), 1-22. <http://doi.org/10.4018/IJGBL.294009>

Workshop 6 (Room A2.04)

Ludo Teaching

Andrea Ligabue

Ludo teaching means a learning and teaching methodology in which board and role-playing games are a tool for the development of personal, relational, social and cognitive-disciplinary skills in life-long learning. In Ludic Teaching the use of the mechanics of board games and role-playing games is used in contexts where pure entertainment is not the only or main purpose. Relying on the now widespread and well-known theories underlying Game Based Learning, the game is today one of the most potentially effective tools in the hands of educators and teachers for training skills and conveying content, as well as being one of the most widespread and powerful media, both which is rightly spoken of as a playful century. Structured play and playing, in Scholastic and educational contexts, have different levels of effectiveness linked mainly to the planning and management of the teaching unit as a whole, which involves the choice of the most suitable game for the teaching objectives, an adequate introduction and preparation, a precise methodology for conducting the activity and a structured and planned debrief moment. The value of the playful experience, which can be traced back entirely to a laboratory activity, is based on the concepts of learning by doing where the central element must be that of significant choices, of putting students in a position to decide and be able see and evaluate the effectiveness of what has been done In the workshop some games will be shown, illustrating the important relationship between mechanics and learning.

References:

- Andrea Ligabue, *Didattica Ludica: competenze in gioco*, Erickson (2020)
- Ellie Dix, *The Board Game Family: reclaim your children from the screen*, (2019)

George Engelstein and Isaac Shalev, *Building Blocks of Tabletop Game Design*, Crc Press (2019)

Jesse Schell, *The Art of Game Design: A book of lenses Third Edition*, Taylor & Francis (2019)

Brian Mayer & Christopher Harris, *Library Got Games. Aligned Learning Through Modern Board Games*, American Library Association (2019)

Glauco Babini, Massimo Dell’Utri, Roberto Furfaro, Andrea Ligabue, Carlo, Andrea Pensavalle and Antonella Ventura, *Game Media Literacy as an Approach to Complexity in Education*, Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica, REINVENTING EDUCATION (2021)

Swertz, C. (2019). *Game Media Literacy*, Wiley Online Library.

Zimmerman, E. (2014). *Manifesto for a Ludic Century, The Gameful World*, MIT Press

Workshop 7 (Room A1.14)

Discovering the Shared Space of Play. Traditional Games as a tool of Intercultural Education

Francesca Berti, Free University of Bolzano/Bozen

The present contribution intends to contribute to the study of traditional games by valorising the aspect of similarity within families of games. As emphasised by Parlebas, traditional games are both an expression of the universality of human beings and the variety of cultures (Parlebas 2016). I refer to games played by children, adults or both, that have transcended both time and space and still exist nowadays throughout all the regions of the world, revealing resemblances and correlations, sometimes expression of cultural contacts (Berti 2023). Since it is not possible to establish a taxonomy of traditional games, the expression “families of games” (Wittgenstein 1968) is here functional to indicate categories according to the principle of similarity. Families are, for examples, ball games, bowl and pins games, throwing games, ... Or, again, spinning tops games, marble games, board games, etc. I have called the space of encounter that unfolds in such play practices “shared space” to indicate a possible space of negotiation of meanings, to be explored between cultures, in order to promote “the role of intangible cultural heritage as an instrument of integration and intercultural dialogue”, as recommended by the UNESCO Convention 2003. In this perspective, the focus is on the subjective aspect of the perception of culture and the potential of individuals to be cultural actors and actresses. The aim of the contribution is to suggest that when traditional games are chosen as the setting of an intercultural education practice, they reveal cultural similarities, while enhancing the richness of cultural diversities, thus contributing to safeguarding measures.

References

- Berti, F. (2023). *The Shared Space of Play. Traditional Games as a Tool of Intercultural Education*. Lit Verlag.
- Berti, F. (2023). Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28: 1, 241–256.
- Berti, F. & Lapicciarella Zingari, V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games (pp.70–76). *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica*.
- Bhatti A. and Kimmich D. (Eds.). (2018). *Similarity. A Paradigm for Cultural Theory*. Tulika Books.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. and Sandfuchs, U. (Eds.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gorski, P. C. (2008). Good Intentions are not enough: A Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, Vol. 19, N. 6, pp. 515-525.
- Nigris, E. (Ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Pearson Mondadori.
- Parlebas, P. (Ed.) (2016): *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. L’Harmattan.
- Thibault, M. (2020). *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Aracne.
- UNESCO (2006). UNESCO guidelines for intercultural education.

Workshop 8 (Room A1.24)

Five very important minutes for a positive circle

Sabina Langer, PhD candidate, Free University of Bolzano/Bozen

Elisabetta D'Agostino, teacher Istituto Comprensivo "Cappelli", Milano

Francesco Riva, teacher Istituto Comprensivo "Cappelli", Milano

A democratic and nonviolent classroom needs a circle. This special setting characterizes the civic education curriculum developed through an Educational Based Research and tested in a middle school in Milan. The circle is a humanising dialogic practice (Veloria & Boyes-Watson, 2014) where relationships can grow, be equal, horizontal. Teachers and pupils can feel part of a group (Francescato & Putton, 2022; Mosley, 2013; Bliss & Tetley, 2006; Tew, Read & Potter, 2007). However, it's not easy to form a circle. While for some pupils it is a safe place in where they can express themselves freely, others feel exposed to the judgment or urged to get involved. Moreover, the risk for the teacher to fall back into known and hierarchical dynamics is high. Therefore, it becomes crucial to introduce a practice in the initial phase, which dispels anxieties and allows participants to find a connection. In the civic education curriculum, this practice is called *Positive Gaze*, taking up and re-adapting the *Positive Runde* typical of the Klassenrat (www.klassenrat.org; Gras, 2023). The Positive Gaze helps the group to function differently, valuing each other, getting out of hierarchical and competitive dynamics. These five minutes of positive, often playful activity make for a good start to the circle, including all, even the more challenging pupils. After being introduced to those democratic practices by an explanation driven from theory and strengthened by the data evidence, participants will experience some activities to reflect on how the classroom setting and relations can change.

References

- Bliss, T., & Tetley, J. (2006). *Circle time: A resource book for primary and secondary schools*, SAGE Publications Ltd.
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*, Springer VS Wiesbaden.
- Francescato, D. & Putton, A. (2022). *Star bene insieme a scuola. Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità*, Carocci.
- Mosley, J (2013). *Quality Circle Time in the Secondary School: A handbook of good practice*, Routledge.
- Tew, M., Potter, H. & Read, M. (2007). *Circles, PSHE and Citizenship: Assessing the Value of Circle Time in Secondary School*, SAGE Publications.
- Veloria, C. & Boyes-Watson, C. (2014). "Learning in Circles: The Power of a Humanizing Dialogic Practice", *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*: Vol. 6 : Iss. 1 , Article 7.

Workshop 9 (Room A2.16)

Imparare e giocare coinvolgendo i cinque sensi

Lernen und spielen mit Pflanzen mit Involvierung der fünf Sinne

Beate Weyland, Libera Università di Bolzano

Sono diversi approcci contemporanei all'apprendimento che fanno riferimento al corpo e ai cinque sensi per apprendere e che pongono l'accento sulla necessità di dare nuova energia agli aspetti sensoriali della didattica (Gamelli, 2001, Edwards, Gandini, Forman 2014, Rodari 2014, per indicarne solo alcuni). Le qualità sensoriali ed estetiche degli oggetti intorno a noi sono un potente strumento per esplorare il mondo insieme ai bambini e per costruire sistemi di senso (Sternberg 2009). L'importanza del gioco per il benessere del bambino è stata riconosciuta dalla convenzione sui diritti dei bambini sin dal 1989. Giocare e imparare sono profondamente interconnessi e le ricerche internazionali mostrano dati in cui già diverse scuole lavorano in modo molto soddisfacente su questo rapporto (Grey 2015, IPA 2013). Il workshop offre un approfondimento a partire una ricerca interdisciplinare pluriennale tra le scienze dell'educazione e quelle del design e che sviluppa anche le traiettorie dell'interazione attiva con le piante. Su questa base definisce le coordinate teoriche, i criteri e le indicazioni pratiche per progettare gli spazi, i materiali e i giochi ludico-didattici. Tra il 2014 e il 2016 è stata condotta una ricerca interdisciplinare (www.eddes.unibz.it) presso l'università di Bolzano intrecciando studenti e ricercatori della Facoltà di Scienze della Formazione e della Facoltà di Design e arti in un confronto e scambio molto proficuo. Sono nate riflessioni e proposte per promuovere l'apprendimento creativo e per combinare strategie e processi a partire dai due mondi (Camuffo, Dalla Mura, 2016, Weyland 2017). L'intersezione tra educazione e design ha consentito di sviluppare negli anni un approccio didattico con gli studenti e alle studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria proteso a sviluppare artefatti o "oggetti sensoriali per imparare" in dialogo con le coordinate progettuali dei designers per creare oggetti o proposte a sfondo ludico. Lo scopo dei laboratori di "Didattica Generale" infatti, consiste nell'inventare veri e propri prototipi di giochi didattici che sostengano

un apprendimento aperto e diversificato e che stimolino l'esplorazione e la creatività (Munari 1977, Craft 2005, De Bono 2015). Negli ultimi anni le proposte si spingono fino allo sviluppo di strumenti per interagire ludicamente con le piante da interno (Weyland 2022). Durante il workshop sarà possibile sperimentare e giocare con i giochi sensoriali e si discuteranno i criteri che hanno guidato la realizzazione. Si focalizzeranno, inoltre, le possibilità di crearne di nuovi in base alle più diverse esigenze educative, didattiche e artistico-espressive (Munari 1981, 1985, Connor 2014, Farnè 2016, Preece, Rogers, Sharp 2014, Norman 2013).

Es gibt mehrere zeitgenössische Lernansätze, die sich auf den Körper und die fünf Sinne für das Lernen beziehen und die Notwendigkeit betonen, die sensorischen Aspekte des Lernens neu zu beleben (Gamelli, 2001, Edwards, Gandini, Forman 2014, Rodari 2014, um nur einige zu nennen). Die sensorischen und ästhetischen Qualitäten der uns umgebenden Objekte sind ein mächtiges Werkzeug, um gemeinsam mit Kindern die Welt zu erkunden und Bedeutungssysteme zu entwickeln (Sternberg 2009). Die Wichtigkeit des Spiels für das Wohlbefinden eines Kindes wird seit 1989 in der Konvention über die Rechte des Kindes anerkannt. Spielen und Lernen sind eng miteinander verknüpft, und internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass einige Schulen bereits sehr zufriedenstellend mit dieser Beziehung arbeiten (Grey 2015, IPA 2013). Der Workshop bietet eine vertiefte Untersuchung, die auf langjähriger interdisziplinärer Forschung zwischen Erziehungs- und Designwissenschaften basiert und die Bahnen der aktiven Interaktion mit Pflanzen entwickelt. Auf dieser Grundlage werden die theoretischen Koordinaten, Kriterien und praktische Hinweise für die Gestaltung von Räumen, Materialien und spielerisch-pädagogischen Spielen entwickelt. Zwischen 2014 und 2016 wurde an der Universität Bozen ein interdisziplinäres Forschungsprojekt (www.eddes.unibz.it) durchgeführt, das Studenten und Forscher der Fakultät für Erziehungswissenschaften und der Fakultät für Design und Künste zu einem sehr fruchtbaren Austausch und Vergleich zusammenführte. Es entstanden Überlegungen und Vorschläge zur Förderung des kreativen Lernens und zur Kombination von Strategien und Prozessen aus beiden Welten (Camuffo, Dalla Mura, 2016, Weyland 2017). Im Laufe der Jahre hat die Schnittstelle zwischen Bildung und Design die Entwicklung eines didaktischen Ansatzes mit den Studierenden des Studiengangs Grundschulpädagogik ermöglicht, der darauf abzielt, Artefakte oder "sensorische Lernobjekte" im Dialog mit den Gestaltungskoordinaten der Designer zu entwickeln, um Objekte oder Vorschläge mit einem spielerischen Hintergrund zu schaffen. Das Ziel der "Allgemeine Didaktik-Workshops" besteht darin, reale Prototypen von didaktischen Spielen zu entwickeln, die ein offenes und abwechslungsreiches Lernen unterstützen und die Erkundung und Kreativität anregen (Munari 1977, Craft 2005, De Bono 2015). In den letzten Jahren gingen die Vorschläge bis hin zur Entwicklung von Werkzeugen für die spielerische Interaktion mit Zimmerpflanzen (Weyland 2022). Während des Workshops wird es möglich sein, mit sensorischen Spielen zu experimentieren und zu spielen, und es werden die Kriterien für deren Realisierung diskutiert. Im Mittelpunkt stehen auch die Möglichkeiten, neue Spiele für die unterschiedlichsten pädagogischen, didaktischen und künstlerisch-expressiven Bedürfnisse zu entwickeln (Munari 1981, 1985, Connor 2014, Farnè 2016, Preece, Rogers, Sharp 2014, Norman 2013).

References

- Camuffo G, Dalla Mura M. (2017), *Design e apprendimento creativo: questioni ed esperienze*, (EDDES/1), Guerini e Associati, Milano.
- Craft A. (2005), *Creativity in Schools: Tensions and Dilemma*, Routledge, London
- De Bono E. (2015), *Creatività per tutti*, BUR Rizzoli, Milano.
- Grey P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma.
- Weyland B. (2017), *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, (EDDES/2), Guerini e Associati, Milano.
- Weyland B. (2022), *Eden. Educare (ne) gli spazi con le piante*, Corraini, Milano.

Workshop 10 (Room A2.04)

Giochiamo insieme: decostruire gli stereotipi nei giochi a scuola

Let's play together: deconstructing stereotypes in games at school

Elena Pacetti, Università di Bologna

Claudia Baiata, Università di Bologna

I modi in cui i bambini giocano, le capacità e le dinamiche che sviluppano, le relazioni che creano attraverso il gioco, sono in grado di suggerirci molto circa ciò che essi diverranno da adulti ed è in virtù di questo ruolo, potente ed invece spesso sottovalutato, che l'attività ludica dei bambini deve essere osservata, studiata e accompagnata dagli adulti che li affiancano nel loro percorso di crescita. Il laboratorio intende proporre alcune linee guida metodologiche e pratiche per contrastare l'insorgenza degli stereotipi durante gli anni della scuola primaria: giocando insieme e decostruendo questi

meccanismi, i partecipanti al laboratorio potranno individuare, nel gioco e attraverso di esso, possibili vie capaci di estendere l'immaginario dei propri alunni. Le proposte del laboratorio saranno incentrate su attività ludiche che favoriscono il pensiero divergente, il problem solving, il ruolo positivo dell'errore, l'inclusione, la partecipazione attiva, l'imparare ad imparare. Attraverso la valenza educativa del gioco cooperativo, inoltre, sarà possibile rafforzare comportamenti prosociali, l'acquisizione di valori democratici e la collaborazione per il raggiungimento di obiettivi comuni. Grazie al ruolo euristico degli errori che faranno insieme, bambini e insegnanti impareranno a giocare senza paura di sbagliare o di sentirsi inadeguati, e saranno capaci di creare risultati inaspettati e stimolanti, espandendo i propri limiti e condividendo le loro scoperte con gli altri.

How children play, the skills and dynamics they develop, the relationships they create through play, are able to suggest a great deal about what they will become as adults and it is because of this powerful and often underestimated role that children's playful activity must be observed, studied and accompanied by the adults who support them in their growth. The variety of toys found on the market, the way they are presented, the play activities that are proposed at home and at school to children convey very precise messages and have an enormous influence on the development of identity, life choices, motivations, passions and interests towards certain areas or disciplines. How can we avoid making game proposals that condition children's present and future choices? How can we counter pre-packaged models of games that follow market logic, freeing games and toys from constraints and expectations? How can we promote games that can make the whole class actively participate without excluding anyone?

The workshop intends to propose some methodological and practical guidelines to counteract the emergence and implementation of stereotypes during the primary school years: by playing together and deconstructing these mechanisms, workshop participants will be able to identify, in and through play, possible ways of extending their pupils' imagery, thus acting in an explicitly counter-stereotypical manner.

This workshop will therefore focus on playful activities that encourage divergent thinking, problem solving, the positive role of error, inclusion, active participation and learning to learn. Through the educational value of cooperative play, moreover, it will be possible to strengthen prosocial behaviour, the acquisition of democratic values and collaboration to achieve common goals. The proposed games will help to recognise oneself as equal to others and at the same time unique, to understand the value of others by discovering the richness of everyone's diversity.

Thanks to the heuristic role of the mistakes, they will make together, children and teachers will learn to play together without fear of making mistakes or of feeling 'unfit' and inadequate and will be able to create unexpected and stimulating results, expanding their own limits and sharing their discoveries with others. Play will thus become an environment where reciprocity and sharing can also be experienced between adults and children, avoiding the asymmetry that usually accompanies educational relationships in schools. And allowing them to acquire those transversal skills to be free, open, inclusive and critical citizens.

References

- Bagattini, D., & Miotti, B. (2022). *Lavorare sul genere a scuola con coding e robotica educativa*. Roma: Carocci.
- Bobbio, A., Bondioli, A. (a cura di) (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Frison, D., & Menichetti, L. (2020). *Metodi ludici: Tendenze e didattiche innovative 0-11*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Lipperini, L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Loos, S. (1994). *Novantanove giochi cooperativi*. Torino: EGA.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini Studio.
- Miola, S., Meggiolaro L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D. & Bordignon D. (2021). *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Monaci M.G., & Sarteur, M. (2012). Alle bambine piacciono le bambole, ai bambini le macchinine... o no? Il ruolo dei giocattoli nella differenziazione di genere. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 453-480.
- Pennazio, V. (2015). *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricchiardi, P., & Venera, A. M. (2005). *Giochi da maschi, da femmine e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*. Bergamo: Junior.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Carocci Editore.
- Sullivan, A. A. (2019). *Breaking the STEM Stereotype: Reaching Girls in Early Childhood*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Workshop 11 (Room A2.21)

Risky play: quando il gioco incontra la dimensione del rischio

Risky play: where play meets risk

Milena Masseretti, Università di Bologna

Il risky play è una forma di gioco emozionante ed eccitante che non esclude l'incontro con la dimensione del rischio e con la possibilità di farsi male (Sandseter, 2009). Sandseter ne ha individuato sei categorie, distinte in base alla tipologia di rischio (Sandseter, 2007, 2009). In letteratura, esistono ulteriori definizioni di risky play (Stevenson, 2003; Tovey, 2010). Tutte presentano, come elementi in comune, la sfida, l'eccitazione, il superamento della paura nonché l'eventualità di farsi male. Gli studi internazionali riconoscono unanimemente i benefici di questo tipo di gioco (Little et al., 2011): esso offre l'opportunità di sfidare e testare i propri limiti, di esplorare i confini e di imparare a conoscere il rischio (Sandseter et al., 2020). Inoltre, consente di sviluppare competenze sociali e di apprendimento nonché di risoluzione dei problemi (Greenfield, 2004). Brussoni e colleghi (2015) hanno riscontrato gli effetti positivi complessivi, sia sulla salute sia sullo sviluppo della capacità percettivo-motoria, derivanti dall'imparare a evitare e ad adattarsi ad ambienti e attività pericolosi (Brussoni et al., 2012): i bambini possono imparare a valutare i rischi e a gestire le situazioni in cui essi sono presenti, sviluppando così un solido senso del rischio, una volta divenuti adulti (Apter, 2007). Durante il workshop i partecipanti saranno sollecitati con un role-playing a riflettere sul tema del rischio in educazione. Ci si confronterà, inoltre, sulle potenzialità del risky play anche in termini di resilienza e benessere nella dimensione del futuro, individuando un legame con la sostenibilità.

Risky play is an exciting and thrilling form of play that does not exclude an encounter with the dimension of risk and the possibility of getting hurt (Sandseter, 2009). Sandseter has identified six categories, based on the type of risk (Sandseter, 2007, 2009). In literature, further definitions of risky play can be found (Stevenson, 2003; Tovey, 2010), whose common elements are challenge, excitement, overcoming fear as well as the possibility of getting hurt. International studies unanimously recognize the benefits of this type of play (Little et al., 2011): the opportunity to challenge and test one's limits, explore boundaries and learn about risk (Sandseter et al., 2020). In addition, risky play enables the development of social and learning abilities as well as problem-solving skills (Greenfield, 2004). Brussoni and colleagues (2015) found the overall positive effects, both on health and on the development of perceptual-motor skills, of learning to avoid and adapt to dangerous environments and activities (Brussoni et al., 2012). In fact, children can develop their sense of risk assessment and be able to challenge themselves in the various situations they experience, thus developing a solid sense of risk once they become adults (Apter, 2007). During the workshop, participants will be prompted by role-playing to reflect about risk in education. We will also discuss the potential of risky play in terms of resilience and well-being in the dimension of the future, identifying a link with sustainability.

References

- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. In *International journal of environmental research and public health*, 9(9), 3134-3148.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. In *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423-6454.
- Farne, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior.
- Greenfield, C. (2004). Transcript: 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. In *Australasian journal of early childhood*, 29(2), 1-5.
- Kleppe R., Melhuish E., Sandseter E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (3), 370-385.
- Kvalnes, Ø., & Hansen Sandseter, E. B. H. (2023). *Risky Play: An Ethical Challenge*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play – How can we identify risk taking in children's play?. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. In *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9 (1), 3-21.
- Sandseter E. B. H., Cordovil R., Hagen T. L., & Lopes F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of risk in Children's play among European Parents and ECEC Practitioners. In *Child Care in Practice*, 26 (2), 111-129.
- Stephenson A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered?. In *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Tovey, H. (2010). Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor. In *Play and learning in the early years*, 79-94.

Workshop 12 (Room A2.24)

Germany and Scotland: Workshop on Playing and Learning in Transition to School

Aline-Wendy Dunlop, University of Strathclyde, Glasgow

Ulrike Beate Müller, Universität Gießen

Mareike Pfeiffer, Universität Gießen

A planned collaboration between University of Strathclyde, Glasgow, Scotland and Justus Liebig University in Giessen, Hesse, Germany intends to focus on play and learning in the transition to school. It is not a new concept that play has got an important place in the transition to school (Dunlop, 2003; Fabian & Dunlop, 2014). We have claimed that an understanding of play in young children is essential to the implementation of playful approaches in learning during the transition to school (Mueller and Dunlop, 2023). In this workshop we emphasise further attributes of play: attributes that are essential to children's wellbeing: play fosters creativity and imagination towards self-realisation (Talu, 2018), enables children to develop working theories (Hedges, 2013), and to draw on their funds of knowledge and identity (Hedges, 2021). Recognising such attributes means creating transitions spaces in which children can exercise agency, feel good in the transition and move from the familiar early childhood contexts to the newness of school. Hughes wrote of play defined as 'incorporating free choice, personal direction and intrinsic motivation' (Hughes, 2012: 27). In this workshop we will look at some provocations about how such a definition sits with the different pedagogies visible in early childhood and school education? Children themselves may find difficulty in what they see as a fracture of play and of learning and play together at times of transitions (Gaches, 2023; Reinåmo Olsson, 2023; Wilders & Wood 2023). This raises concerns about children's motivation and joy to learn (Müller 2014; Zumwald 2011; Corsaro & Molinari 2000; Peters 2000). In this workshop, after briefly setting the comparative context of Germany and Scotland as sites for fruitful play pedagogies with young children in the transition from early childhood to school in both of our countries, we propose to explore concepts of play pedagogy further. Participants will initially be asked to work in groups of three to explore the following three provocations: "In what ways could play ease the transition to school?" "What is the value of playful spaces and approaches in the school context?" "Is it desirable to organise for play differently in pre-school and primary school contexts? Discussion will be supported and stimulated by video, and by photographs of playful learning in early childhood and primary contexts: After exploring each provocation, participants will share their thoughts on post-its on a 'talking wall', one person will stay seated in the triangle, while two will move on for the next topic – this workshop process will continue until each provocation has been explored. We, as workshop organisers will attempt to summarise main themes from the first three questions. Together we will then all explore the final provocation: "What challenges might there be for different stakeholders to implementing playful approaches to learning in transition and beyond into school?"

References

- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representation and Action. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63(1), 16-33. doi: 10.2307/2695878.
- Dunlop, A-W. (2003). Bridging Children's Early Educational Transitions through Playful Learning. Keynote presented at a *LEGO Research Institute Round Table, Moving between Kindergarten & School: The Promise of Play*. Staatsinstitut für Frühpädagogik, 11 September 2003. To be published in a monograph of the event.
- Fabian, H and Dunlop, A-W (2014). Personalising Transitions: How play can help 'newly arrived children' settle into school. In J. Moyles, *Excellence of Play (4th edition)* OUP/McGraw Hill.
- Gaches, S. (2023). Sharing their ideas with the world: The views and voices of young, *Journal of Early Childhood Research*, 21(1) 46–62.
- Hedges, H. (2013) Young children's 'working theories': Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research* 2014, Vol. 12(1) 35–49
- Hedges, H. (2021) The place of interests, agency and imagination in funds of identity theory, *Mind, Culture, and Activity*, 28:2, 111-124, DOI: 10.1080/10749039.2020.1833931
- Hughes, B. (2012) (2nd Edition) *Evolutionary Playwork: Reflective Analytic Practice*, London: Routledge
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen: Budrich UniPress.
- Müller, U. B. & Dunlop, A-W. (2023). *Germany and Scotland: Playing and Learning in Transition to School*. Panel presentation, School as a Playful Space, Bolzano, 23rd November 2023.
- Müller, U. B., Seifert, A., Arndt, P., Büker, P., Carle, U., Graf, U. et al. (2019). Perspektiven des Transfers von Forschungsbefunden im Übergang Kindergarten-Grundschule. In *Jahrbuch Grundschulforschung*, 23 (pp. 332-357). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245.

- O’Keeffe, C. & McNally, S. (2022). Teacher experiences of facilitating play in early childhood classrooms during COVID-19, *Journal of Early Childhood Research*, 20(4) 552– 56.
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood", Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August to 1 September, 2000.*
- Reinåmo Olsson, M. (2023) ‘I don’t think that it’s play. Because we *have* to play’. Norwegian six-year-old children’s understandings of play when they start in primary school, *International Journal of Play*, 12:3, 321-336.
- Talu, N. (2018). Symbolic creativity in play activity: a critique on playthings from daily life objects to toys, *International Journal of Play*, 7, 1, 81-96.
- Wilders, C. & Wood, E. (2023); ‘If I play I won’t learn’: Children’s perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1, *Journal of Early Childhood Research*, 21(2) 162–180.
- Zumwald, B. (2011). Die Basisstufe – ein Schulversuch zur Neugestaltung der Eingangsstufe in der Schweiz. Das herkömmliche Modell: Kindergarten und Primarschule. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Eds.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (pp. 143- 155). Weinheim: Juventa

Workshop 13 (Room A1.34)

Kinderliteratur als inklusive und partizipative Spielobjekte im Grundschulunterricht

Elisabeth von Leon, Freie Universität Bozen

In diesem Workshop erfahren Teilnehmer_innen anhand ausgewählter Bilder(Sach-)Bücher praxisnah, dass Kinderbücher als inklusive und partizipative Spielobjekte im interdisziplinären Grundschulunterricht der Lernaktivierung dienen können. Kinderliteratur nimmt im Grundschulsetting häufig eine instrumentalisierte Funktion ein. Da die Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation gilt und Lesen in (fast) allen Schulfächern eine tragende Rolle spielt, wird (Kinder)Literatur zumeist funktional verwendet (u.a. Spinner 2007; Rank 2010). Im Zuge der Output-Orientierung und des auf Effektivität abzielenden Kompetenzerwerbs rückt (Kinder)Literatur als Gegenstand von Neugier, Muße und Spiel (Thiele 2000) in den Hintergrund (Knopf & Abraham 2019a). Dabei steckt in (Kinder)Literatur als Medium der literarästhetischen Bildung (Dahrendorf 1969), als ästhetisches Objekt, „auf der Schnittfläche von Literatur, Bild, Buch, Kunst- und Spielobjekt angesiedelt“ (Thiele 2000, S. 180), besonderes Potenzial. Wird die Aufmerksamkeit im schulischen Kontext über den Inhalt hinaus auch auf das Medium selbst gerichtet, ist ein deutlicher Mehrwert ersichtlich (u.a. Knopf & Abraham 2019a; Kümmerling- Meibauer et al. 2015). Spielbilderbücher fordern dieses Mehr an Aufmerksamkeit schon aufgrund ihrer besonderen Materialität und Rezeptionssituation – die da wäre: als beliebig wiederholbares Spiel der interaktiven Mitgestaltung (Finkbeiner 2018). Die verschiedenen Möglichkeiten der Interaktion bringen mannigfaltige Formen an Spielbilderbüchern (Kategorien nach Al Chammas 2012) hervor. In Anbetracht der Tatsache, dass es zur Verwendung von verschiedensten Formen von Spielbilderbüchern bereits einiges an Einsatzvorschlägen gibt (vgl. Kümmerling-Meibauer 2015; Luptowicz & Dinkel 2019; Knopf & Abraham 2019b), konzentriert sich der Workshop auf „aktivierende Spielbilderbücher“ im Grundschulunterricht. Dabei werden all jene Bild- und Sachbücher fokussiert, welche selbsterklärend zur aktiven Beteiligung am Buch einladen. Erst durch die Teilhabe der Leser_innen entfaltet sich das Buch bzw. das darin angelegte Spielpotenzial. Durch die diesen Büchern innewohnende Didaktik der Interaktion und Partizipation erweitern sie den Spielraum in der Schule. Sie fördern die literarästhetische Kompetenz und motivieren aufgrund ihrer Spannungs- und Unterhaltungseffekte (Luptowicz & Dinkel 2019). Dadurch wird der Imaginationsraum literarischer Begegnung (Zusammenlernen) um den Moment des Zusammenspielens erweitert: Leser_innen werden entlang heterogener aktivierender Anreize – (textlose) Erzählformen, Materialität, Medialität – dazu aufgefordert, Teil der literarischen Welt und zu konstituierenden Akteur_innen des Buches zu werden. Zu Beginn des Workshops werden anhand ausgewählter Bilder- und Sachbücher eben diese Anreize differenziert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie die einzelnen Buchbeispiele zur aktiven Partizipation am (ggf. narrativen) Spiel einladen; und welche Rolle konstituierende Elemente der Spielpädagogik – wie Autonomie, Zwanglosigkeit oder Offenheit – (Huizinga 1987) dabei spielen. Ausgehend von dieser Analyse des spielerischen Aktivierungspotenzials werden konkrete didaktische Handlungs- und Spielmöglichkeiten abgeleitet und praxisnah erprobt (Hattie 2014). Interdisziplinäre Buchbegegnungen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik, Sachkunde, Kunst und Musik gehen über das Narrative als Lerngegenstand (Hoffmann 2020) hinaus und aktivieren Kreativität, Entdeckergeist und Innovationsdenken. Die Implementierung in die Praxis wird von einer abschließenden Reflexion abgerundet. Die Inhalte des Workshops richten sich sowohl an Dozierende als auch Studierende und an pädagogisches Fachpersonal der Primarbildung; er ist für max. 15 Personen ausgerichtet.

References

- Al Chammas, Tamara (2012). *Das Spielbilderbuch. Ästhetische Formen und Chancen frühkindlicher Förderung* [Dissertation, Universität Oldenburg].
- Finkbeiner, Rita (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d'Études Germaniques* 75/2018, S.201–214.
- Hattie, John (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. (Wolfgang Beywl & Klaus Zierer, Übers.) Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, Jeanette (2020). Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung. In Roswitha Ertl-Schmuck & Jeanette Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 61– 89). Beltz Juventa.
- Huizinga, Johan (1987). *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt.
- Knopf, Julia & Abraham, Ulf (2019a). Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht. In Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher Bd. 2 Praxis* (S. 3–12). Schneider Hohengehren.
- Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.) (2019b). *Bilderbücher Bd. 2 Praxis*. Schneider Hohengehren.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015). From babybooks to picturebooks for adults. European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31/3, 249–264.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, Meibauer, Jörg, Nachtigäller, Kerstin, & Rohlfing, Katharina J. (Hrsg.) (2015). *Learning from picturebooks. Perspectives from child development and literacy studies*. Routledge.
- Luptowicz, Corinna & Dinkel, Tanja (2019). Von Pop-up-, Dreh- und Verwandlungskünsten. Faszinierende Spielbilderbücher für den Primarstufenunterricht. In Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher Bd. 2 Praxis* (S. 90–99). Schneider Hohengehren.
- Rank, Bernhard (2010). Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In Dagmar Granz (Hrsg.), *Bd. 3 Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik* (S. 127–141). Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundstufe. *kj&m*, 3/2007, 3–10.
- Thiele, Jens (2000). *Das Bilderbuch – Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Isensee.

Workshop 14 (Room A2.24)

Unleashing Creativity through Tinkering

Stefano Rini & Sara Ricciardi

Tinkering is a holistic way to engage people with STEM disciplines, mixing them with Art, contaminating hi-tech material with low-tech and recycled material. In this practice, knowledge is not simply transmitted from teacher to learner but actively constructed by the mind (and the hands) of the learner. Constructionism is a term coined by Seymour Papert that in turn comes from Piaget's constructivism, it suggests that learners are more likely to develop new insights and understandings while actively engaged in making an external artefact (Papert 1980). This method supports the construction of knowledge within the context of building personally meaningful artefacts, and the more self-directed the work is, the more meaningful the learning becomes. In this playful context, the kids are able to overcome fear of failure and self prejudice and they can actively construct their learning. To design the context for creative learning so become the key element for successful experience (Resnick 2017). Tinkering spaces, materials and facilitation allow deep engagement with STEM and so this approach could be important for kids and young adults. This has been discussed extensively in Petrich et Al. (2013) and Bevan et Al. (2015). We have adopted this practice not only to promote equitable and democratic STEM engagement in the classroom but because this practice allows the children to experience what it means to work within a research community (Ricciardi et Al. 2021). and develop a scientific citizenship (Bandelli 2016). In the classroom this practice can be the starting point for focusing on children's questions and seeking an answer together as a research community. We would like to facilitate a workshop because the best, and maybe the only, way to understand the power of these practices is to experience them. We will tailor the experience to fit within the dedicated timeframe, offering a preview of the world of tinkering.

References

- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*, MIT Press, ISBN: 9780262344340
- Petrich, M., Wilkinson, K., Bevan, B. (2013). "It looks like fun, but are they learning?" In M. Honey (Ed.) *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 50-70). Routledge.
- Bevan, B., Gutwill, J., Petrich, M., Wilkinson, K. (2015). Learning through STEM-rich tinkering: Findings from a jointly negotiated research project taken up in practice. *Science Education*, 99, 98-120.
- Ricciardi S., Villa F., Rini S., Ferrante V. and Anzivino L. (2021). "Play with Chain Reaction during Pandemic", in B. Miotti,

L. Guasti, D. Scaradozzi, M. Di Stasio, L. Screpanti (Eds.) Movimento maker, robotica educativa e ambienti di apprendimento innovativi a scuola e in DAD, Carocci.

Bandelli A. (2016). Contextualizing Visitor Participation: Science Centers as a Platform for Scientific Citizenship. PhD Dissertation, online available: https://www.ecsite.eu/sites/default/files/dissertation_bandelli.pdf

Workshop 15 (Room Lernwerkstatt)

“Giochi che trasformano”. Educare alla libertà attraverso i giochi (cooperativi) nella scuola primaria

“Games that transform”. Educating for freedom through (cooperative) games in primary schools

Giovanna Malusà, Libera Università di Bolzano

Il recente rapporto UNESCO (2021) propone un'educazione (non neutrale) trasformativa, orientata al futuro verso un'etica del possibile – già da altri definita come pedagogia della speranza (Freire, 2002) – fondata sui principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà. Creare contesti inclusivi in cui i bambini e le bambine possano approcciarsi senza pregiudizi alla conoscenza di sé e dell'altro (Bertolini, 2021) sarebbe così indispensabile per promuovere un'educazione emancipante e aperta al futuro (Biesta, 2022), in un clima di libertà, fiducia reciproca e partecipazione democratica. Se da tempo la ricerca educativa evidenzia il valore del gioco nella didattica disciplinare per sviluppare competenze cognitive, alcuni autori si sono focalizzati sull'efficacia del gioco cooperativo come strumento per facilitare competenze socio-emotive nell'ambito di un percorso educativo esperienziale che preveda anche tempi di riflessione personale/in piccolo gruppo. Lasciando spazio al gioco (cooperativo), sarebbe così possibile facilitare quella competenza emozionale (Goleman, 1996) necessaria per costruire relazioni inclusive. Assumendo una prospettiva di fiducia pedagogica nel valore del gioco (Farnè, 2016; Staccioli, 2012), nella prima parte di questo workshop si intendono esplorare alcune dimensioni caratterizzanti il gioco cooperativo come suggerito dall'*Experiential Learning Model* della *Findhorn Foundation* (Malusà, 2020, 2023; Platts, 2015); nella seconda parte, i partecipanti potranno sperimentare direttamente alcuni giochi cooperativi (di apertura, esplorazione e fiducia) trasferibili nella scuola, in uno spazio gioioso di formazione personale e professionale, in quanto non si può *parlare* di giochi senza *giocare* almeno un po'. Si richiede ai partecipanti un abbigliamento comodo e voglia a mettersi in gioco.

A recent UNESCO report (2021) proposes a transformative (non-neutral) education, future-oriented towards an ethics of the possible - already defined by others as the pedagogy of hope (Freire, 2002) - grounded in the principles of cooperation, collaboration, and solidarity. Creating inclusive contexts in which boys and girls can approach self-knowledge and knowledge of others without prejudice (Bertolini, 2021) is considered essential for promoting an emancipatory and future-open education (Biesta, 2022), in an atmosphere of freedom, mutual trust, and democratic participation. While educational research has long highlighted the value of play in subject teaching to develop cognitive skills, some authors have focused on the effectiveness of cooperative play as a tool for fostering socio-emotional skills within an experiential educational path that also includes times of personal/small group reflection. By allowing space for (cooperative) play, it is believed to be possible to facilitate the emotional competence (Goleman, 1996) necessary for building inclusive relationships. Recognising the pedagogical value of play (Farnè, 2016; Staccioli, 2012), the first part of this workshop will explore some of the dimensions of cooperative play outlined in the *Experiential Learning Model* of the *Findhorn Foundation* (Malusà, 2020, 2023; Platts, 2015). In the second part, participants will have the opportunity to directly experience some of the cooperative games (opening, exploration, and trust) transferable to school settings, within a joyful space that enables personal and professional development: one cannot talk about games without playing, at least a little. Participants are requested to wear comfortable clothing and to be willing to engage.

References

Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. A cura di Massimiliano Tarozzi. Milano: Guerini scientifica.

Biesta, G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International review of education*, 68, 655-672. doi:<https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>

Farnè, R. (2016). For the Phenomenology of Play. *Encyclopaideia*, 20(45), 30-52. doi:<https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6335>

Freire, P. (2002). *Pedagogia de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS.

Malusà, G. (2020). Playing as you learn. Facilitating an inclusive climate through the Findhorn games. In B. van Driel (Ed.), *Another brick in the wall* (pp. 203-219). Amsterdam: IAIE.

- Malusà, G. (2023). "Giocando si impara": i giochi di Findhorn come strumento per facilitare competenze socio-emotive negli insegnanti. *LingualnAzione*, 1(in stampa).
- Platts, D. E. (2015). *Giochi che trasformano. Trovare l'armonia del gruppo e scoprire se stessi con il gioco. Prefazione di Lucia Giovannini e Nicola Riva*. Bellaria: Libreria strategica.
- Staccioli, G. (2012). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci editore.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.

Workshop 16 (Room A1.04)

Progettare interventi formativi con il gioco da tavolo

Massimiliano Andreoletti, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Andrea Tinterri, Università Telematica degli Studi IUL & Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Negli ultimi anni è cresciuta la consapevolezza che il gioco possa essere un validissimo supporto formativo, non solo per la sua capacità di coinvolgere e motivare, ma anche di sviluppare conoscenze, abilità e competenze (Bayeck, 2020; Plass, Mayer, Homer, 2020). Quando però si prende in esame l'effettiva diffusione dei giochi nelle aule scolastiche e universitarie italiane, ci si rende conto che a un interesse diffuso si contrappone una limitata applicazione (Allsop, Jessel, 2015; Loperfido, Dipace, Scarinci, 2019): il gioco è poco utilizzato e, quando lo è, svolge una funzione di puro intrattenimento o strumentale come, ad esempio, esercitare le tabelline o rispondere a quiz di conoscenza (Nicholson, 2011). A cosa è dovuta questa discrepanza? Molti insegnanti riferiscono di non sentirsi adeguatamente preparati per incorporare il gioco all'interno del curriculum (Allsop, Yildirim, Screpanti, 2013; Takeuchi, Vaala, 2014), di temere l'aumento del carico di lavoro (Nieland, Burfeind, 2021) e di avere difficoltà nel trovare giochi adatti alle proprie necessità formative (Molin, 2017). La conseguenza è che molti insegnanti si trovano in una fase transitoria, in cui sono consapevoli delle potenzialità dei giochi per l'apprendimento ma non hanno ancora elaborato un'idea strutturata su come usarlo (Loperfido, Dipace, Scarinci, 2019). Una delle possibili cause è l'assenza di un modello integrato per guidare la progettazione di attività formative con il gioco: sia le attività di formazione che la letteratura scientifica tendono a focalizzarsi su singoli progetti e sperimentazioni (ad esempio l'uso di Minecraft, l'unico gioco ad aver davvero raggiunto a oggi una diffusione significativa nelle scuole) piuttosto che sulle dimensioni pedagogiche dell'insegnamento, incluse le soluzioni progettuali e le strategie didattiche. Prendendo a prestito il proverbio cinese "dai un pesce a un uomo e lo nutrirai per un giorno. Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita" appreso giocando al videogioco Civilization IV, si può dire che fino a ora si è privilegiata la prima delle due soluzioni. La ricerca ha rilevato che gli insegnanti in servizio riferiscono di non sentirsi adeguatamente preparati per includere il gioco all'interno del curriculum (Allsop, Yildirim, Screpanti 2013; Takeuchi, Vaala, 2014); in particolare, i fattori che influenzano l'uso dei giochi da parte dell'insegnante comprendono ampiamente la loro incapacità di analizzare i giochi: acquisire la conoscenza dei giochi e la loro spendibilità formativa (Koh et al., 2011); integrare i giochi: utilizzare efficacemente il gioco per raggiungere i traguardi di apprendimento desiderati (Ritzhaupt, Gunter, Jones, 2010). A questi due aspetti si aggiunge il contesto ecologico: orientarsi con competenza nelle condizioni contestuali che influenzano l'uso del gioco a scuola (Demirbilek, Tamer, 2010). Volendo rispondere a queste problematiche, l'obiettivo del workshop, pensato principalmente per insegnanti di ogni ordine e grado, ma adatto comunque a formatori operanti sul territorio o in azienda è presentare e sperimentare il modello Game Design-Based Learning ID (GDBL ID) utilizzando una serie di giochi da tavolo, che opportunamente gestiti dai formatori consentiranno, agevoleranno i partecipanti nell'individuare strategie adeguate per allineare i traguardi formativi del curriculum con gli obiettivi ludici presenti nel gioco.

References

- Allsop Y., Yildirim E. Y., Screpanti M. (2013), Teachers' beliefs about Game Based Learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK, in "European Conference on Games Based Learning", pp. 1-10.
- Allsop Y., Jessel J. (2015), Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning*, 5(1), 1-17.
- Andreoletti, M., Tinterri A. (2023). *Apprendere con I giochi. Esperienze di progettazione ludica*. Roma: Carocci.

- Bayeck R. Y. (2020), Examining Board Gameplay and Learning: A Multidisciplinary Review of Recent Research, SAGE Journal.
- Demirbilek M., Tamer S. L. (2010), Math Teachers' Perspectives on Using Educational Computer Games in Math Education, in "Procedia: Social and Behavioral Sciences", 9, pp. 709-16.
- Koh E. et al. (2011), Teacher Perceptions of Games in Singapore Schools, in "Simulation & Gaming", 43, 1, pp. 51-66.
- Loperfido F. F., Dipace A., Scarinci A. (2019). To play or not to play? A case study of teachers' confidence and perception with regard to digital games at school. Italian Journal of Educational Technology, 27(2), Articolo 2.
- Molin G. (2017), The Role of the Teacher in Game-Based Learning: A Review and Outlook, in M. Ma, A. Oikonomou (eds.), Serious Games and Edutainment Applications: Volume II, Springer International Publishing, London, pp. 649-74.
- Plass J. L., Mayer R. E., Homer B. D. (eds.) (2020), Handbook of Game-Based Learning, MIT Press, Cambridge (MA).
- Ritzhaupt A. D., Gunter E., Jones J. G. (2010), Survey of Commercial off-the-Shelf Video Games: Benefits and Barriers in Formal Educational Settings, in "International Journal of Instructional Technology and Distance Learning", 7, 5, pp. 45-55.
- Takeuchi L. M., Vaala S. (2014), Level up Learning: A National Survey on Teaching with Digital Games, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New York.

 **Freie Universität Bozen**
Libera Università di Bolzano
Università Lìedia de Bulsan



Raiffeisen

Raiffeisenkasse Eisacktal

Cassa Raiffeisen della Valle Isarco