



Katrin Kraus

La Dr.ssa Katrin Kraus detiene la cattedra di formazione professionale e continua presso l'Istituto di scienze dell'educazione dell'Università di Zurigo.



Lynette Weber

Lynette Weber è responsabile dei progetti Ricerca e sviluppo presso la Federazione svizzera per la formazione continua (FSEA); fino al 2024 è stata studentessa collaboratrice presso l'Università di Zurigo.

 Anche da Katrin Kraus

 04/06/25  Ricerca

Risultati di un'indagine orientata agli spazi sociali e corrispondenti raccomandazioni

Allestimento e appropriazione di luoghi di apprendimento innovativi

L'appropriazione di un nuovo edificio scolastico da parte degli insegnanti è stata oggetto di un'indagine orientata agli spazi sociali nell'ambito del programma di ricerca "Luoghi di apprendimento" (Orte des Lernens) della cattedra di formazione professionale e formazione continua (Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung) dell'Università di Zurigo. Il lavoro si è svolto adottando la prospettiva degli insegnanti. Utilizzando un approccio etnografico basato su osservazioni, interviste e schizzi spaziali, l'indagine ha indagato come gli insegnanti si appropriano di questo luogo di apprendimento nell'ambito della loro attività didattica e come si rapportino all'idea di flessibilità e individualizzazione in esso implementata. A tal fine, è stato ricostruito ciò che gli insegnanti fanno nelle singole situazioni didattiche, e come lo fanno.

Luoghi di apprendimento e spazi pedagogici

La scuola in cui è stata condotta l'indagine, la Loft School Uster, ha una configurazione del tutto particolare. Questa ha avuto origine da un "problema acuto di spazio".

I luoghi di apprendimento sono ambienti pedagogicamente strutturati e, allo stesso tempo, spazi sociali di insegnamento e apprendimento. Essi devono rendere possibile

l'agire pedagogico, e la loro configurazione è sempre orientata a una determinata concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento stessi (Kraus 2015). Tali luoghi rappresentano pertanto "l'evento pedagogico atteso o desiderato [nel rispettivo] luogo" (ibid.), e invitano le diverse parti coinvolte a una determinata forma dell'agire pedagogico. Se le concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento cambiano, di norma cambiano anche i luoghi di apprendimento.

Soprattutto i luoghi di apprendimento innovativi si distinguono per il loro allestimento, ponendosi l'obiettivo di modificare le forme di insegnamento e apprendimento. A tal fine, essi traducono (nuovi) concetti pedagogici di insegnamento e apprendimento nella progettazione degli spazi. Proprio per questo motivo essi sono di particolare interesse per la ricerca sui luoghi di apprendimento. Oltre all'allestimento materiale, risultano peraltro interessanti quelle attività con cui gli insegnanti (ma anche gli apprendisti o gli scolari) si appropriano di tali spazi.

La presente indagine parte da una concezione socio-spaziale degli spazi pedagogici che prendono forma nel processo di appropriazione degli spazi da parte di insegnanti e apprendisti. Infatti, attraverso le loro attività, confrontandosi con le concezioni dell'insegnamento (e dell'apprendimento) in essi contenute, nascono spazi pedagogici "come spazi sociali di insegnamento e apprendimento" (Kraus 2010).

Un luogo di apprendimento innovativo in una scuola professionale e di maturità professionale

La scuola in cui è stata condotta l'indagine, la Loft School Uster, ha una configurazione del tutto particolare.^[1] Questa ha avuto origine da un "problema acuto di spazio", che è stato risolto nel 2023 con l'acquisizione di un piano reso disponibile in un edificio industriale adiacente alla sede principale della scuola. Tale piano è costituito da un'unica superficie contigua senza suddivisioni interne, che è stata mantenuta come superficie didattica. Il piano, di circa 1000 m², è suddiviso in sei zone di insegnamento aperte e flessibili, separate solo da arredi e divisori mobili, le quali vengono completate da zone di soggiorno più piccole, fra cui un bistrot e nicchie per riunioni. In tal modo, esso offre la possibilità di lavoro individuale concentrato, sequenze di input, riunioni, lavori di gruppo o scambi. Questo contesto invita gli insegnanti a configurare in modo specifico lo spazio da loro utilizzato ed è inoltre concepito, grazie agli arredi disponibili, in modo tale da favorire l'individualizzazione e la flessibilità.



Insegnante durante uno scambio con gli scolari. @ Berufsfachschule Uster

Ciò corrisponde all'orientamento della scuola, che nel suo concetto pedagogico pone al centro un insegnamento orientato alle competenze d'azione, modalità individualizzate e adattate alla situazione concreta, forme di apprendimento cooperativo nonché una forte autonomia degli apprendisti nel loro processo di apprendimento. Una delle ragioni per l'utilizzo del nuovo edificio è stata di fatto la possibilità di implementare meglio questo orientamento pedagogico in un ambiente aperto rispetto all'edificio scolastico precedente, caratterizzato da lunghi corridoi e aule tradizionali. La flessibilità spaziale di questo luogo di apprendimento si accompagna altresì a una rinuncia all'usuale unità di lezione di 45 minuti. Anche la durata delle unità di insegnamento può qui essere strutturata in modo flessibile.

Pratiche di appropriazione degli spazi tramite le attività di insegnamento

Nell'indagine etnografica delle situazioni didattiche, sulla base di studi preesistenti relativi all'appropriazione di luoghi di apprendimento, si è deciso di indagare in particolare i seguenti punti: ambiente, movimento, corpo, direzioni dello sguardo, oggetti sociali, media, rappresentazioni della conoscenza e verbalizzazioni (Breidenstein 2006; Dinkelaker, 2010a; 2010b; Herrle, 2014; Kraus, 2010; Kraus e Meyer 2015; Nolda 2006).^[2]

Le pratiche di seguito descritte mostrano come gli insegnanti si rapportino al carattere di possibilità e di apertura dell'ambiente di insegnamento-apprendimento durante le loro attività di insegnamento e come, tramite ciò, si appropriino dei corrispondenti spazi.

Attraverso questa procedura è stato possibile identificare diverse attività degli insegnanti e riassumerle quali pratiche di appropriazione dello spazio. Le pratiche di seguito descritte mostrano come gli insegnanti si rapportino al carattere di possibilità e di apertura dell'ambiente di insegnamento-apprendimento durante le loro attività di insegnamento e come, tramite ciò, si appropriino dei corrispondenti spazi. Vengono qui presentate sette diverse pratiche di appropriazione dello spazio, ciascuna con una descrizione esemplare o un esempio. Le diverse pratiche si manifestano da un lato, in base alla situazione, nel confronto con più fattori rilevanti – per esempio classe, contenuti, distrazioni – e cambiano reagendo in modo relativamente rapido ai cambiamenti della situazione esterna; dall'altro variano tuttavia anche in base alla persona, cioè in relazione all'insegnante, alle sue opinioni ed esperienze e al modo in cui pianifica e conduce l'insegnamento. Si evidenzia un duplice orientamento: gli insegnanti si appropriano di una zona attraverso la loro concreta azione didattica, ma mantengono sempre in considerazione l'intero luogo di apprendimento aperto, tenendone conto nelle loro decisioni operative.

Mettere il corpo in movimento. Un mezzo centrale di appropriazione dello spazio da parte degli insegnanti è il loro stesso corpo, con il quale compiono movimenti. Questi sono legati, per esempio, all'utilizzo di media pedagogici – oppure avvengono in combinazione con lo spostamento e il (ri)arrangiamento di oggetti sociali, l'aggiunta/rimozione di altri materiali o l'utilizzo di altri oggetti, per esempio quando la cattedra viene spostata o i tavoli degli apprendisti vengono ridisposti. I movimenti avvengono altresì in riferimento agli apprendisti. In particolare, l'elevata entità di questi movimenti appare riflettere le condizioni speciali di questo luogo di apprendimento.

Posizionarsi e dirigere gli sguardi. Il posizionamento degli insegnanti e la direzione dei loro sguardi dipendono – come del resto anche in altri luoghi di apprendimento – dalle forme di insegnamento scelte. Durante i propri input, essi assumono una posizione esposta e dirigono lo sguardo verso gli apprendisti o sulle presentazioni. Nelle discussioni guidate, nelle discussioni dei compiti o nelle discussioni di gruppo, gli insegnanti si espongono meno e dirigono il loro sguardo verso l'apprendista che parla,

orientando il loro corpo di conseguenza, a volte volgendosi tuttavia verso i media, per esempio allo scopo di annotare quanto è stato detto dagli apprendisti. Durante gli input più lunghi da parte di un apprendista, gli insegnanti di solito prendono posto tra gli altri apprendisti e dirigono il loro sguardo sull'apprendista che sta parlando.

Maneggiare oggetti. Gli insegnanti preparano i media disponibili e da loro previsti per l'insegnamento e, se necessario, dispongono gli arredi o invitano gli apprendisti a farlo. Questa pratica si manifesta anche in altri luoghi di apprendimento, ma nel caso esaminato sembra essere più pronunciata, poiché il numero di oggetti mobili è maggiore.

Rendere la conoscenza disponibile nello spazio. Gli insegnanti predispongono le presentazioni pertinenti ai contenuti preparati. In una situazione didattica, per esempio, una lavagna interattiva mobile assume una funzione centrale e viene ampiamente spostata nello spazio. Essa funge da rappresentazione centrale della conoscenza in sostituzione dell'insegnante, corrispondendo in modo specifico alla decentralità del setting.

Allestir(si) e riordinare. Le attività finora menzionate si manifestano in modo particolarmente intenso all'inizio e alla fine della rispettiva situazione didattica o al cambio dei setting pedagogici. Ciò si osserva anche in altri luoghi di apprendimento; è tuttavia da presumere che la frequenza delle fasi menzionate sia maggiore nel luogo di apprendimento esaminato, in quanto l'ambiente stesso appare comportare più cambiamenti nei setting pedagogici.

Gestire le distrazioni. Nel luogo di apprendimento esaminato si creano forme specifiche di distrazione. Da un lato, gli insegnanti sono distratti da un elevato rumore di fondo e dai movimenti di altre persone; dall'altro, sanno tuttavia di poter causare loro stessi delle distrazioni, e ne tengono conto adattando la pianificazione dell'insegnamento, per esempio con meno input e più lavoro silenzioso e autonomo.

Comunicare l'invito a fare uso degli spazi. Questa forma di pratica di appropriazione degli spazi da parte degli insegnanti è rivolta agli apprendisti. Gli insegnanti indicano infatti agli apprendisti come debbano posizionare se stessi oppure specifici arredi (per esempio, avvicinando i tavoli per un lavoro di gruppo). Altre volte, è l'insegnante stesso ad apportare direttamente le modifiche, verbalizzando ulteriormente l'invito che ne deriva. È da supporre che questa forma di comunicazione legata agli spazi sia più frequente nel luogo di apprendimento esaminato, in quanto sono qui disponibili più varianti di utilizzo degli spazi.

L'esempio della Loft School Uster mostra chiaramente che l'orientamento all'individualizzazione e alla flessibilità, implementato nella configurazione del luogo di apprendimento, viene ripreso dagli insegnanti nelle loro pratiche legate allo spazio.

Le pratiche sopra illustrate sono in gran parte osservabili anche in altri luoghi di apprendimento, ma nelle loro particolari conformazioni, per la loro alta frequenza o per la loro intensità, esse riflettono il carattere specifico di possibilità e di apertura dell'ambiente di insegnamento-apprendimento esaminato. L'esempio della Loft School Uster mostra chiaramente che l'orientamento all'individualizzazione e alla flessibilità, implementato nella configurazione del luogo di apprendimento, viene ripreso dagli insegnanti nelle loro pratiche legate allo spazio. Essi orientano la configurazione del proprio insegnamento alle concezioni e alle possibilità di insegnamento e apprendimento insite nel luogo. Ciò si manifesta, tra l'altro, nel fatto che gli insegnanti scelgono determinate forme di insegnamento o (ri)organizzano le zone in base alle proprie e altrui esigenze, nonché a quelle degli apprendisti, gestendo l'utilizzo degli spazi e posizionandosi e muovendosi in essi.

Raccomandazioni per la configurazione di luoghi di apprendimento (innovativi)

Al di là dell'indagine qui presentata, in base alle conoscenze derivate dalla ricerca sui luoghi di apprendimento, si possono formulare alcune raccomandazioni generali per la configurazione di luoghi di apprendimento (innovativi):

- L'allestimento e la configurazione dei luoghi di apprendimento creano condizioni specifiche per l'apprendimento, mettendo a disposizione determinate infrastrutture, rendendo possibili (o impedendo) determinate forme di relazione sociale e offrendo modalità per rappresentare il sapere nel rispettivo contesto, rendendolo così accessibile all'appropriazione da parte degli apprendenti. Ciò avviene, da un lato, attraverso l'allestimento dell'ambiente di insegnamento-apprendimento e, dall'altro, attraverso l'azione degli insegnanti nell'appropriazione di tale ambiente nell'ambito della loro attività didattica. Tutti i soggetti coinvolti dovrebbero quindi essere consapevoli del proprio contributo alla creazione di spazi pedagogici e poterlo assumere, anche sulla base di osservazioni, come oggetto di riflessione sulla propria azione nel contesto scolastico.[3]

(#_ftn3)

- Nella configurazione materiale dei luoghi di apprendimento si esprime una determinata concezione dell'apprendere e dell'insegnare (nel caso qui analizzato, per esempio, un forte orientamento all'individualizzazione e alla flessibilità, nonché alla combinazione di input, elaborazione e scambio). Proprio nel contesto scolastico, un aspetto importante dello sviluppo scolastico consiste nel chiarire tale concezione coinvolgendo la direzione della scuola e il collegio docenti, al fine di rendere possibile una comprensione condivisa della configurazione dell'ambiente. Ciò vale, peraltro, anche per altri enti di formazione (per esempio per enti di formazione continua).

L'allestimento degli edifici rappresenta sempre anche una comunicazione dell'auto-comprensione pedagogica, soprattutto quando essi possono essere allestiti dagli stessi enti di formazione.

- L'allestimento degli edifici rappresenta sempre anche una comunicazione dell'auto-comprensione pedagogica, soprattutto quando essi possono essere allestiti dagli stessi enti di formazione. Gli edifici rappresentano l'auto-comprensione pedagogica verso l'esterno in forma edilizia – e sono pertanto spesso utilizzati anche nelle auto-rappresentazioni sulla homepage o nei volantini. Richiamando la famosa affermazione di Watzlawick ("Non è possibile non comunicare") si può dire che che gli enti di formazione non possono esimersi dal comunicare la propria auto-comprensione pedagogica attraverso l'allestimento dei propri stessi edifici. Di ciò si dovrebbe essere consapevoli e, nel migliore dei casi, farne uso in modo mirato.

[1] L'indagine è stata condotta da Lynette Weber nell'ambito della sua tesi di master (2023-2024). Il campo di indagine è stata la Loft School Uster. La scuola, che appartiene al Dipartimento Economia della Scuola professionale di Uster (Abteilung Wirtschaft der Berufsfachschule Uster, BFSU), ha iniziato la sua attività nel 2023 nell'ambito di un progetto pilota. Si noti che nell'edificio principale della scuola, in contemporanea, l'insegnamento si svolge in aule convenzionali e locali funzionali. Un sentito ringraziamento va a Otto Schlosser (Rettore), Cornelia Thaler (direttrice del Dipartimento Economia) e a tutti gli insegnanti che hanno acconsentito alla raccolta dei dati all'inizio del 2024.

[2] Informazioni sulla procedura empirica, nonché una presentazione più dettagliata dei risultati relativi alle pratiche di appropriazione dello spazio da parte degli insegnanti in aggiunta a questo contributo, sono disponibili qui (in tedesco).

[3] Naturalmente, anche gli apprendisti contribuiscono alla creazione di spazi pedagogici attraverso le loro pratiche di appropriazione. Per quanto il loro contributo non venga trattato in questo articolo, che si concentra sulle pratiche di appropriazione degli spazi da parte degli insegnanti, in linea di principio esso non è affatto meno significativo.

Bibliografia

- Breidenstein, Georg. 2006. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schüler-*
- *job*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg. 2010a. Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In Chistiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186-202). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dinkelaker, Jörg. 2010b. Aufmerksamkeitsbewegungen (<https://hessische-blaetter.de/en/articles/10.3278/HBV2303W003>). Zur Prozessorientierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 377-392.
- Herrle, Matthias. 2014. Raumgestalten. In Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 73-94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin. 2022. Bildungsräume (https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_25). In Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine elementare Einführung* (S. 315-325). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, Katrin. 2015. Lernorte. In Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 135-142). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin. 2010. Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung (<https://doi.org/10.3278/REP1002W046>). Zur Empirie pädagogischer Räume. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 33(2), 46-55.
- Kraus, Katrin, und Meyer, Nikolaus. 2015. Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 143-154). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Nolda, Sigrid. 2006. Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung (<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-277994>) – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334. Zugriff 15.04.2024.

Citazione

Kraus, K., & Weber, L. (2025). Allestimento e appropriazione di luoghi di apprendimento innovativi. *Transfer. Formazione professionale in ricerca e pratica* 10(8).

Questo lavoro è protetto da copyright. È consentito qualsiasi uso, tranne quello commerciale. La riproduzione con la stessa licenza è possibile, ma richiede l'attribuzione dell'autore.