

Apprendimento espansivo

Beate Weyland

Finalità

Le finalità dell'apprendimento espansivo si ritrovano in due importanti differenziazioni: la *motivazione espansiva* e la *motivazione difensiva* all'apprendimento. La prima si pone come obiettivo l'ampliamento/innalzamento della qualità di vita, la seconda invece il semplice superamento degli ostacoli che sono di impedimento o di intralcio ad una certa condizione di vita.

Mentre l'apprendimento *espansivo* si concentra sulla risoluzione di un problema, l'apprendimento *difensivo* si concentra sulle risposte che si devono mettere in azione. Con quest'ultimo termine si intende fondamentalmente caratterizzare una tipologia di apprendimento dettato dall'esterno, fatto di apprendimenti meccanici e mnemonici che conducono generalmente a dimenticare quanto imparato.

Secondo Klaus Holzkamp (2004, p.29), a cui si deve la paternità della strategia, l'apprendimento intenzionale, supervisionato e pianificato funziona solamente quando il soggetto che apprende ha delle precise ragioni per farlo. E proprio qui sta il cambio di paradigma che rende il concetto di apprendimento espansivo così interessante: questo processo non parte dagli insegnanti e non migliora se questi sono più bravi.

Rimane sempre compito di colui che apprende, di "cambiare" o trasformare i propri pensieri, di aprirsi al nuovo, allo sconosciuto per farlo proprio. Così l'apprendimento anche come prospettiva di ricerca scientifica è sempre qualcosa che appartiene al soggetto.

Caratteristiche

Per apprendimento espansivo si intende un processo conoscitivo che si connette direttamente agli interessi personali del soggetto. In particolare le condizioni entro le quali si promuove un tale tipo di apprendimento, si contrappongono in parte a quello più specificamente disciplinare per i seguenti aspetti:

- rilevanza delle tematiche per i soggetti in apprendimento;
- garanzia di libertà nell'organizzazione dei tempi;
- certificati intesi non come un controllo ma come una conferma dei progressi raggiunti;
- partecipazione dei soggetti alla pianificazione, realizzazione e valutazione di corsi e programmi.

L'apprendimento espansivo presuppone un grado elevato di autonomia nel porsi gli obiettivi conoscitivi e spesso si determina a partire da un apprendimento incidentale. Si colloca dunque in un punto di snodo tra l'apprendimento informale e quello istituzionale. L'apprendimento informale sul lavoro o nelle situazioni di vita specifiche, pur rimanendo condizionato dalla casualità, dalla selettività e dall'errore, ha il vantaggio del collegamento di senso diretto con l'esperienza. L'apprendimento istituzionale, di contro, è sciolto dalla pressione delle attività professionali, ha struttura e maggiore spazio di azione, ma richiede tempi più lunghi.

Rispetto all'apprendimento espansivo, acquisisce un'importanza fondamentale il *management dell'apprendimento*, la ragione fondamentale di esistenza delle istituzioni formative. Si tratta, infatti, di una tipologia di apprendimento che richiede strutture di appoggio e di supporto per la gestione di tutti gli elementi che entrano in gioco nel processo conoscitivo e/o di elaborazione dell'esperienza. Non stiamo, infatti, parlando di autodidassi, ovvero un processo di auto istruzione o di apprendimento auto-

determinato, non è quindi una delle tante modalità possibili dell'apprendimento attivo. L'apprendimento espansivo fa riferimento al bisogno generativo dell'io in un continuo processo che tende allo sviluppo delle proprie potenzialità (Holzkamp 1995). In questo processo il soggetto ha bisogno di una guida per confrontarsi sugli obiettivi del proprio personale percorso di apprendimento.

L'espansione dell'io entra in gioco rispetto alle diverse tipologie di cambiamento cui si tende: dal singolo atto di apprendere, alle sequenze di apprendimento, fino alla costruzione di sistemi di conoscenza. Si riconosce in un atto di autodeterminazione personale, ovvero di gestione dell'equilibrio tra iniziativa iniziale, organizzativa e di controllo del proprio personale apprendimento.

Un elemento di specificità di questo approccio conoscitivo consiste nel legame forte che si stabilisce tra l'apprendimento espansivo e la cultura organizzativa dell'istituzione in cui si è inseriti. Tutti i soggetti, e non solo coloro a cui sono destinati specifici percorsi di apprendimento, devono essere disponibili a questo approccio, perché coinvolge sia le dimensioni personali, i principi e i valori di riferimento, i modi di pensare e di agire, come anche le strutture di interazione, lo stile direttivo, le modalità di collaborare, di elaborare i conflitti, le forme di partecipazione e di selezione dei collaboratori.

L'apprendimento espansivo, presupponendo un apprendimento autodeterminato, diventa la cifra per la promozione dell'innovazione, alla quale bisogna essere interessati e aperti (Dietrich, Fuchs-Brüninghoff, 1999, 10). Con tale tipo di apprendimento quindi cambiano i connotati delle istituzioni per la formazione continua, che diventano qualcosa di più e di diverso di semplici erogatori di formazione.

Autori maggiormente significativi e riferimenti bibliografici

L'apprendimento espansivo (Expansives Lernen) fa riferimento a una specifica teoria dell'apprendimento di Klaus Holzkamp (1995), noto esponente della psicologia critica nei Paesi di lingua tedesca che tematizza l'importanza dell'espansione individuale e della partecipazione sociale di chi apprende ai processi di costruzione del senso. L'espansività è una caratteristica dell'individuo che apprende, inteso come centro di intenzionalità, con le sue debolezze e i suoi condizionamenti sociali.

Holzkamp, introducendo un nuovo paradigma dell'apprendimento orientato al soggetto come centro di interesse e motore fondamentale dei processi conoscitivi, mette a fuoco l'importanza dell'interesse e della motivazione intrinseca dell'individuo ad apprendere e critica apertamente le prospettive di organizzazione dell'apprendimento dall'esterno.

Questa posizione soggettivista intende l'individuo come "centro di intenzionalità", che si apre al mondo e ne esplora autonomamente le potenzialità al fine di migliorare la qualità della sua vita. Al soggetto come agente di cambiamento, dunque, è affidata la capacità di determinare autonomamente le esigenze del suo apprendimento a partire dal riconoscimento di un problema legato alla propria vita reale nel confronto con le condizioni necessarie all'azione (sapere, attitudini, saper fare) e valorizzando le competenze e possibilità personali, nonché mettendo in gioco strategie adeguate per acquisire nuovi skills (Langemeyer, 2005, cap. 3).

Tralasciando l'apprendimento naturale, che avviene con l'azione, la collaborazione, il gioco, il lavoro ecc., Holzkamp (2004) pone in particolare l'attenzione sull'"apprendimento intenzionale". Il soggetto quando si scontra con dei limiti nel suo agire quotidiano, per esempio con l'impossibilità di comprendere una lingua straniera, avverte il bisogno di apprendere, dettato dall'interesse di superare questo limite e di espandere il proprio patrimonio conoscitivo. Una volta colmato il gap conoscitivo, il soggetto che apprende ha conquistato anche una competenza d'azione, ampliando le proprie potenzialità.

Un autore direttamente collegato a questa teoria è il pedagogista finlandese Yrjö Engeström, docente di Educazione degli Adulti e Direttore del Center for Activity Theory and Developmental Work Research presso

l'Università di Helsinki. Egli sostiene che l'apprendimento non avviene solamente a partire da specifici bisogni del soggetto, ma anche attraverso i costanti cambiamenti della sua vita e dell'ambiente che lo circonda (Engeström 2005).

Secondo questo autore non c'è una unica singola spiegazione dell'apprendimento. Sulla base dei "livelli di apprendimento" proposti da Gregory Bateson [1] - è sul livello di apprendimento III, come cambiamento evolutivo dell'individuo che si colloca l'apprendimento espansivo, o per espansione. In un'intervista [2] Engeström spiega che questo tipo di apprendimento emerge soprattutto in situazioni altamente contraddittorie dove le richieste sono in conflitto con le competenze o le situazioni specifiche. In tali situazioni le persone qualche volta intraprendono quello che Bateson chiama apprendimento 3, si allontanano dalla superficie e dal contesto per costruire una immagine più grande, per "espandere" il loro contesto di vita e di azione.

L'apprendimento espansivo consiste dunque nell'andare oltre l'informazione data per costruire un nuovo set di criteri, riguarda molto l'apprendere qualcosa che non è ancora, che si crea mentre si costruisce una nuova attività, un'occasione rara, che necessita di strategie di supporto e di reti sociali alle quali ancorarsi per non rimanere una sorta di devianza dalla norma, contornata da semplici interrogativi.

Sia la teoria dell'apprendimento di Holzkamp, sia quella di Engeström si riferiscono alle teorie dell'azione degli anni venti a partire dagli studi di Vygotsky. Mentre il modello di Engeström si focalizza sull'ottimizzazione di azioni esistenti all'interno o tra diversi sistemi e si indirizza verso l'apprendimento nelle organizzazioni, la teoria di Holzkamp ha un obiettivo critico-sociale che poggia sull'emancipazione del singolo rispetto alle indicazioni di insegnamento-apprendimento definite da estranei.

Anche le teorie che tematizzano l'importanza dell'interesse e della motivazione all'apprendimento come quelle di Jean Leavelle e Etienne Wenger (Leavelle, Wenger 1991, Wenger 1998) si collegano all'apprendimento espansivo, mettendo il soggetto al centro dei processi di apprendimento. Il modello è anche tenuto in considerazione nel dibattito sulla qualità dell'apprendimento nell'e-learning [3] e permea diversi studi e ricerche promosse dagli enti per la formazione permanente tedeschi in ambito internazionale. Tra questi si ricorda per esempio ArtSet [4] ad Hannover, dove si sta cercando di sviluppare un strumento di valutazione della qualità della formazione dal punto di vista di colui che apprende.

Ambiti di applicazione

Obiettivo dell'apprendimento espansivo è quello di liberare il soggetto dalle costrizioni dell'insegnamento istituzionalizzato e di stimolare in lui la ricerca di obiettivi di apprendimento significativi per l'espansione delle proprie potenzialità.

Lo scopo delle attività formative è dunque quello di risvegliare le capacità intrinseche di ciascuno per consapevolizzarsi e rafforzarsi per rispondere alle urgenze quotidiane e professionali.

Secondo questo approccio l'apprendimento individuale deve essere liberato dagli obblighi della formazione istituzionalizzata e non può avvenire senza riferirsi ai bisogni soggettivi e alle specifiche problematiche del singolo.

Le contraddizioni che la scuola produce ignorando questi presupposti devono venire superate attraverso didattiche centrate sull'alunno e sulla soggettività.

Il pensiero di Holzkamp ha avuto grande risonanza e popolarità forse anche grazie alle forti critiche all'apprendimento direttivo imposto dal sistema scolastico [5]. I processi di razionalizzazione dell'apprendimento sostenuti dalle tecnologie verso la fine degli anni '80, infatti, trovano in ambito

germanofono un loro fondamento teorico nella prospettiva espansiva centrata sul soggetto con grande risonanza soprattutto in campo lavorativo dove al patrimonio di conoscenze, presto obsolete o prima o poi dimenticate si predilige un patrimonio di competenze sociali, metodologiche e d'azione.

Il modello di Holzkamp, centrato sulla "problematica dell'apprendimento soggettivo", diventa un interessante punto di riferimento pragmatico circa le modalità con le quali si può imparare dall'esperienza e dalle azioni concrete.

All'apprendimento espansivo si collegano alcuni interventi formativi orientati all'azione nelle organizzazioni come le istituzioni pubbliche o le imprese (Engeström 2005, p.84). L'obiettivo formativo è quello di ridefinire il loro "sistema d'azione", consapevolizzando i soggetti sulla loro possibilità di influenzare e quindi cambiare la realtà, tenendo conto che non sono individui isolati, ma componenti di una comunità specifica che ha le sue regole e le sue strutture. Il percorso di apprendimento espansivo proposto si compone di otto fasi (Engeström 2005, p.84):

- Definizione delle domande (questioning, need state);
- Analisi del passato;
- Analisi della situazione attuale;
- Modellizzazione di soluzioni comuni;
- Verifica del nuovo modello;
- Discussione degli ulteriori elementi di tensione;
- Riflessione condivisa sui processi;
- Consolidamento delle nuove pratiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bannach Michael, *Selbstbestimmtes Lernen*, Baltmannsweiler 2002.

Bateson Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1977.

de Cuvry Andrea, Heberlin Friedrich, Michl Werner, Breß Harmut (a cura di), *Erlebnis Erwachsenenbildung, Luchterhand*, Neuwied, 2000.

Stephan Dietrich, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, *Selbstgesteuertes Lernen Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M, 1999

Engeström Yrjö, *Lernen durch Expansion Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie*. BdWi-Verlag, Marburg, 1999.

Engeström Yrjö, *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory In Practice*, ICHS, Berlino 2005.

Engeström Yrjö, *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*, ICHS, Berlino 2008.

Faulstich Peter, Ludwig Joachim, *Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 39. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004.

Funke, Edmund H./Rihm, Thomas (a cura di), *Subjektsein in der Schule? Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2000.

Heuer Ulrike, Tatjana Botzat, Klaus Meisel (a cura di), *Neue Lehr und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bertelsmann, Bielefeld 2001.

Holzcamp, Klaus, *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß*. Interview zum Thema >Lernen<. Zuerst erschienen in Rolf Arnold (a cura di) *Lebendiges Lernen*. Hohengehren 1996. Aus: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (a cura di): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler 2004. p. 29-38.

Holzcamp, Klaus, *Lernen. Subjektwissen- schaftliche Grundlagen*, Francoforte/New York, Campus 1995
Langemeyer Ines, *Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie*. Waxmann Verlag, Münster 2005.

Langemeyer Ines, *Contradictions in expansive learning. Towards a critical analysis of self-dependent forms of learning in relation to contemporary socio-technological change*. Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 7, Nr. 1, Art. 12, 2006: "Learning at Risk"

Rihm, Thomas (a cura di). *Teilhabe an Schule: Über den wirksamen Einfluss auf Schulentwicklung*. 2. Auflage. VS-Verlag, Wiesbaden 2010.

Rihm, Thomas (a cura di), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*, VS-Verlag, Wiesbaden 2006.

[1] Bateson identificò nel 1973 quattro livelli base di apprendimento e di cambiamento. Ogni livello presentava un livello maggiore di astrazione rispetto al precedente, ma anche un maggiore impatto sulla persona.

- Apprendimento 0: non comporta nessun cambiamento. È legato a comportamenti abitudinari, tanto da diventare istintivi e inconsci. L'apprendimento zero è uno stato comune a molte persone, organizzazioni e gruppi imbrigliati in routine che rendono difficile l'adattamento ai cambiamenti del mondo che li circonda. Questo porta spesso all'inattività, alla resistenza, all'inefficienza e all'inerzia.
- Apprendimento I: riguarda fundamentalmente la flessibilità comportamentale. Si tratta di cambiamenti correttivi gradualmente e progressivamente riguardanti particolari comportamenti già esistenti nelle persone e nelle organizzazioni. L'apprendimento I viene facilitato quando si aiutano le persone a prendere consapevolezza delle proprie azioni, dell'esperienza interna e dei processi di pensiero.
- Apprendimento II: comporta un cambiamento rapido e discontinuo che coinvolge processi a livello di condotta, di valori e di priorità. Ad esempio, un passaggio brusco da un comportamento di tipo aggressivo ad un comportamento di tipo amichevole ed esplorativo; oppure il passaggio di un'azienda di produzione all'essere orientata più sui servizi.
- Apprendimento III: comporta un cambiamento evolutivo a livello dell'identità della persona, del gruppo e dell'organizzazione. Questo significa cambiare interi sistemi di comportamento, che esulano dalle alternative comportamentali da cui, normalmente, si attinge.

[2][http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/7563e618c7f520a0c1256e900035fba3/\\$FILE/Tecnologia,%20reti,%20apprendimento.pdf](http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/7563e618c7f520a0c1256e900035fba3/$FILE/Tecnologia,%20reti,%20apprendimento.pdf)

[3] Si veda il contributo di Ulf Ehlers nell'Europäischen Zeitschrift Berufsbildung nr.29.

[4] www.artset.de (artset-lqw.de).

[5] Ines Langemeyer <http://www-user.tu-cottbus.de/~lanines/Langemeyer-LC.pdf>