

# 5. Le strategie di scaffolding come supporto ai processi di apprendimento e all'inclusione

CATERINA BEMBICH

Ricercatrice, Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Trieste

## 5.1. INTRODUZIONE

Secondo una prospettiva socio costruttivista, i processi di apprendimento sono il risultato di un complesso intreccio di fattori che avvengono attraverso l'interazione tra l'individuo e il contesto sociale e culturale di riferimento (Bruner, 1992; 1995; 2000). Apprendere non significa acquisire semplicemente concetti e procedure, ma piuttosto avviare un processo di costruzione delle conoscenze, dove il discente svolge un ruolo attivo e creativo. Il sapere viene dunque generato attraverso l'interazione continua e attiva tra chi apprende e gli altri individui che partecipano all'esperienza di apprendimento.

Secondo Bruner (1995), il processo di sviluppo e apprendimento avviene attraverso la partecipazione ai contesti sociali e culturali, nei quali si sviluppano relazioni che favoriscono la condivisione di credenze e idee. L'aspetto dell'interazione e della relazione è dunque considerato centrale: attraverso lo scambio che avviene in attività in cui gli studenti e le studentesse sono impegnati, chi apprende può modificare i propri schemi mentali e rivederli attraverso il confronto.

Il ruolo dell'insegnante in questo processo e quello di fornire una "struttura di sostegno" o di "scaffolding": il concetto esplicita il ruolo dell'adulto

che supporta lo studente nell'esecuzione di un compito e che con il progredire dell'acquisizione di competenze, riduce il carico di aiuto non appena il discente mostra di riuscire a procedere autonomamente (Bruner, 1992).

Il termine "scaffolding" è stato originariamente utilizzato da Bruner come metafora per raffigurare la forma e la qualità dell'intervento effettivo di una persona "più competente" nel sostenere il processo di apprendimento di un'altra persona (Bruner, 1995). Bruner collega il termine dello scaffolding al concetto di Vygotskij di "zona di sviluppo prossimale", che viene concettualizzato come la distanza tra le conoscenze e le competenze possedute dal discente in un particolare momento dello sviluppo e ciò che potenzialmente potrebbe acquisire, attraverso la guida di un adulto. Quest'area rappresenta uno spazio di transizione tra ciò che è personale e ciò che potrebbe essere raggiunto attraverso l'interazione significativa con i caregiver. L'esperienza di apprendimento diventa significativa se si colloca nella zona di sviluppo prossimale, cioè se si pone ad un livello di competenza leggermente più avanzato rispetto a quello da lui posseduto in partenza (Vygotskij, 1978).

Palincsar (1998) propone di inquadrare la metafora dello scaffolding all'interno della teoria socio-costruttivista, dandole quindi nuovi significati. Infatti, si mette a fuoco la dimensione intersoggettiva, perché si sottolinea che lo scaffolding non è un processo unidirezionale dal più competente al principiante, ma consiste nello scambio e nella riflessione condivisa tra i soggetti implicati nello svolgimento di un'attività. Di conseguenza, non soltanto l'adulto sostiene il discente, ma anche i pari si supportano a vicenda quando sono impegnati in un'attività che li stimola. Inoltre, non si considera un solo punto di arrivo corretto, ma l'attività in cui sono impegnati gli studenti può evolvere, modificando i suoi obiettivi, le strategie e gli strumenti. Si tratta di allargare il focus di significato della metafora dello scaffolding, che non riguarda soltanto strategie di pensiero codificate in funzione dell'esecuzione di procedure, ma la creazione di condizioni all'interno dell'ambiente della scuola e della classe che possono favorire lo sviluppo di forme di pensiero più avanzate: la metacognizione, lo sviluppo linguistico, la gestione dei conflitti, la creatività, la capacità di affrontare l'incertezza.

La metafora dello scaffolding sottolinea come gli studenti e le studentesse non siano contenitori di informazioni, ma siano invece agenti attivi nel loro percorso di apprendimento, che agiscono in maniera proattiva e intenzionale. La conoscenza non è dunque il frutto di una trasmissione di contenuti, ma è il risultato di una costruzione continua, creata attraverso l'interazione tra persone, tra individuo e sistema culturale e mondo esterno (Bruner, 1992).

## 5.2. SCAFFOLDING E INCLUSIONE

La metafora dello scaffolding ha senz'altro trovato ampia diffusione rispetto alle strategie didattiche utilizzate per supportare i percorsi di apprendimento degli studenti e delle studentesse che presentano bisogni educativi speciali (Stone, 1998; Radford et al., 2015; Ni'matuzahroh et al., 2020).

Il termine è stato approfondito in letteratura da diversi autori, che hanno messo in luce una varietà di significati associati alla tipologia di sostegno che può essere attivata nelle interazioni adulto-discente e nei processi di apprendimento (Rogoff & Gardner, 1984).

Molti studi hanno utilizzato il framework teorico dello scaffolding per sviluppare concetti ad esso legati, come "performance assistita" (Tharp & Gallimore, 1991), "insegnamento contingente" (Wood, Wood, & Middleton, 1978; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011), "insegnamento responsivo" (Gaskins et al., 1993), "indagine guidata" (Palicsar, 1998).

L'insieme di questi concetti, seppur mettendo in luce piani di lettura diversi rispetto all'utilizzo dello scaffolding, sono accomunati dal considerare due punti fondamentali che sono particolarmente importanti per i contesti inclusivi:

- La partecipazione attiva: tutti gli studenti e le studentesse dovrebbero impegnarsi nella creazione di significati in modo attivo e continuativo;
- Le interazioni significative: l'apprendimento dovrebbe essere guidato e sostenuto da interazioni continue e significative con gli insegnanti e con i pari.

## 5.3. LE CARATTERISTICHE DELLO SCAFFOLDING

Tre principi fondamentali vengono individuati in letteratura come caratteristiche chiave dello scaffolding: la contingenza, la sfumatura e il trasferimento di responsabilità (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; van de Pol & Elbers, 2013).

Il primo concetto, contingenza, si riferisce al modo in cui il supporto viene adattato al momento, rispetto all'attuale livello di competenza posseduto dallo/a studente/studentessa.

Fornire un supporto contingente significa sostenere il processo di apprendimento partendo da una stima corretta del livello di comprensione posseduto dallo/a studente/studentessa in uno specifico momento del suo percorso. Se la stima è corretta, l'insegnante è in grado di calibrare il grado di difficoltà delle attività proposte: se, ad esempio, il livello di comprensione iniziale dello/a studente/studentessa è basso, l'insegnante sceglierà un livello di attività non troppo complesso e aumenterà il livello di supporto che dovrà fornire; viceversa, se lo studente/studentessa parte da un livello di comprensione iniziale buona, l'insegnante potrà scegliere di proporre attività più complesse e diminuire il sostegno fornito.

Alcune strategie possono aiutare nella determinazione dei livelli di competenza iniziali posseduti dagli/le studenti e studentesse:

- **Livello di feedback:** il parametro utilizzato per determinare le competenze iniziali possedute dal discente fa riferimento alla quantità di feedback che l'insegnante deve fornire durante un'attività per sostenere il processo di apprendimento; quando l'insegnante deve fornire una grande quantità di feedback per sostenere lo/a studente/studentessa, questo dovrebbe essere considerato un indicatore di bassa competenza;
- **Identificare l'obiettivo da raggiungere e le competenze necessarie da sviluppare:** l'insegnante focalizza la sua attenzione sull'obiettivo di apprendimento che dovrebbe essere raggiunto dallo/a studente/studentessa e identifica le competenze che sono necessarie per realizzarlo; osserva quali di queste sono già possedute dal discente e a quale livello. Questa valutazione consente di individuare quali sono le competenze consolidate e quali invece quelle che necessitano di un supporto maggiore da parte dell'insegnante;
- **Monitoraggio delle competenze:** in questo caso l'insegnante individua le competenze possedute dallo/a studente/studentessa e attraverso procedure di monitoraggio, garantisce la comprensione e il supporto adeguato al discente.

Se il sostegno dato dall'insegnante non è contingente, il processo di apprendimento sarà compromesso e gli obiettivi non verranno raggiunti. Ad esempio, se un aumento del sostegno dato dall'insegnante deriva da una sottostima del livello di comprensione iniziale del discente, l'insegnante proporrà sfide troppe piccole che non permettono l'avanzamento negli apprendimenti; il sostegno dato sarà troppo alto e non verrà stimolata

l'elaborazione di maggiori informazioni. Viceversa, se una diminuzione del sostegno da parte dell'insegnante deriva da una sovrastima dei saperi del discente; l'insegnante proporrà sfide troppo difficili, l'aiuto dato sarà esiguo, determinando un basso livello di comprensione da parte dell'alunno.

La seconda caratteristica dello scaffolding è chiamata "sfumatura", e si riferisce al graduale e progressivo ritiro del sostegno fornito dall'insegnante, man mano che lo studente o la studentessa, acquisisce maggior competenza nel processo di apprendimento. Ritirare gradualmente il sostegno significa trasmettere al discente la fiducia nelle proprie possibilità di padroneggiare in autonomia le competenze richieste, fino a raggiungere l'obiettivo di svolgere in autonomia il compito che prima svolgeva con l'aiuto dell'adulto. Lo scopo finale sarà quello di sostenere il discente nell'acquisire competenze e conoscenze necessarie per svolgere il compito con autonomia sempre maggiore.

L'ultima caratteristica dello scaffolding è chiamata «trasferimento di responsabilità»: con questo termine si intende il processo attraverso il quale il discente assume sempre più responsabilità nel proprio processo di apprendimento. Al diminuire del supporto da parte dell'insegnante, aumenta di fatto la responsabilità da parte dello/a studente/studentessa di eseguire autonomamente il compito e viceversa. Il concetto sottolinea come l'obiettivo finale che si intende raggiungere sia il trasferimento completo della responsabilità, che si ottiene quando il discente è in grado di svolgere da solo, in autonomia, il compito, avendo acquisito le competenze necessarie per portarlo a termine.

#### 5.4. CONCLUSIONI

La metafora dello scaffolding ha un grande potenziale come strumento per sostenere i processi di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze e svolge un ruolo importante nella costruzione di contesti scolastici inclusivi. Lo scaffolding dovrebbe essere visto come uno strumento dinamico e collaborativo per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse che presentano bisogni differenti e livelli di competenze variegate.

Utilizzare in maniera efficace questa strategia, significa tuttavia considerare la complessità dei fattori che sono implicati. La concettualizzazione dello scaffolding, secondo una prospettiva socio costruttivista, vede lo/a studente/studentessa come un partecipante a pieno titolo nell'intera attivi-

tà, piuttosto che essere impegnato in una sequenza di compiti semplificati, i cui scopi non sono evidenti e la cui logica è decisa solo dall'adulto. In compiti complessi significativi, i ragazzi e le ragazze sono in grado di sviluppare le proprie comprensioni, seguire percorsi diversi, imparare a padroneggiare l'uso di strumenti culturali e schemi concettuali attraverso l'assistenza degli adulti e dei coetanei più capaci. Gli studenti e le studentesse hanno il diritto di contribuire attivamente all'intera attività: gli adulti devono darne rilevanza e riconoscerli come veri contributori all'attività.

## BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri (ed. or. 1990).
- Bruner, J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma, Armando (ed. or. 1966).
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli.
- Gaskins, I. W., Anderson, R. C., Pressley, M., Cunicelli, E. A., & Satlow, E. (1993). Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *The Elementary School Journal*, 93(3), pp. 277-304.
- Ni'matuzahroh, N. M., Zulfiana, U., & Woei Suen, M. (2020). An Analysis of a Scaffolding Collaborative Contextual Method of Inclusive Teacher toward the Students with Special Needs in Elementary School. *Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019)*. Atlantis Press.\1
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh-a response to C. Addison Stone's «The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities». *Journal of learning disabilities*, 31(4), pp. 370-373.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, pp. 1-10.
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: its development in social context*. Cambridge, Harvard University.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), pp. 344-364.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.

- van de Pol, J. & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, culture and Social Interaction*, 2, pp. 32-41.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 271-296.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), pp. 46-57.
- Vygotskij, L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Torino, Bollati Boringhieri (trad. it. C. Ranchetti, 1987).
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1(2), pp. 131-147.