

... e allora... CLIL!

L'apprendimento integrato
delle lingue straniere
nella scuola. Dieci anni
di buone prassi in Trentino
e in Europa

a cura di **Sandra Lucietto**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2008

Stampa: Tipografia Alcione, Trento

... e allora... CLIL!
L'apprendimento integrato delle lingue straniere
nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino
e in Europa.
a cura di Sandra Lucietto

p. 360; cm 24
ISBN 978-88-7702-216-5

In copertina
elaborazione grafica da un'idea dello studente Stefano Filippin
con la collaborazione dell'insegnante Paolo Pisoni,
Istituto Pavoniano "Artigianelli", Trento

*There is nothing so practical
as a good theory*
Kurt Lewin, 1951

... and nothing so theoretical as good practice
Hutchinson & Waters, 1987

INDICE

Presentazione	A. Salatin	11
Premessa	S. Lucietto	13
Il CLIL nella scuola trentina. Il ruolo dell'IPRASE e del Progetto ALIS		
	S. Lucietto	17
1. Qualche dato del contesto provinciale		17
2. Il ruolo dell'IPRASE		21
3. Il Progetto ALIS		23
PARTE I: TEORIA E PRATICA DEL CLIL	S. Lucietto	
CLIL, un'innovazione tutta europea		29
1. Da dove nasce il CLIL? Un po' di storia...		29
2. Alcune definizioni di CLIL		34
3. Il CLIL in progetti, documenti e studi europei dopo il 1995		37
3.1 Progetti CLIL		37
3.2 Documenti ufficiali relativi al CLIL		41
3.3 Studi e pubblicazioni		44
CLIL: sfide e problemi aperti		49
1. Metodologia		50
2. Formazione dei docenti		58
3. Il ruolo della materia non linguistica		62
4. Valutazione degli alunni		66
5. Valutazione di programmi e progetti CLIL		69
CLIL: la Ricerca		74
Il Modello CLIL proposto dall'IPRASE		83
Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole		104
Tre sperimentazioni CLIL all'interno del Progetto ALIS		110
1. L'Istituto comprensivo Centro Valsugana		110
1.1 Il modello CLIL di Telve		112
2. L'Istituto comprensivo di Predazzo		114
2.1 I modelli CLIL di Predazzo		115
3. L'Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento		119
3.1 Il modello CLIL dell'Istituto "Artigianelli"		121
Tabella sinottica riassuntiva dei modelli applicati nei tre istituti		123

Risultati delle sperimentazioni	127
1. Risultati nell'apprendimento degli alunni	127
1.1 Apprendimenti nella materia non linguistica	127
1.2 Apprendimenti nella lingua straniera	130
2. Risultati complessivi delle sperimentazioni nelle valutazioni degli attori	133
2.1 Le percezioni degli alunni	133
2.2 Le percezioni dei genitori	137
2.3 Le percezioni delle docenti	139
Valutazione dell'Azione	143
1. Alcuni apprendimenti significativi nei <i>team</i> di lavoro	143
1.1 Il ruolo del supporto istituzionale	143
1.2 I costi del CLIL e la loro sostenibilità	144
1.3 La continuità come garanzia di successo dell'innovazione	146
1.4 Tempi di un modulo CLIL ed efficacia dell'azione	147
1.5 <i>Task-Based Learning</i> o <i>Cooperative Learning</i> ?	148
1.6 Contenuti, sviluppo cognitivo e livello di competenza linguistica	151
2. Trasferibilità del modello IPRASE	154
3. Futuro del CLIL in Trentino	155
Appendice 1: Ceilink Recommendations	161
Appendice 2: European CLIL Milestones	166
Appendice 3: Communiqué. CLIL conference, Helsinki 2006	168
Appendice 4: Future Prospects of Content and Language Integrated Learning for Mobility & Competence-building 2006-2012	170

PARTE II: MODELLI ED ESPERIENZE DI PROGETTI CLIL

CLIL all'Istituto comprensivo Centro Valsugana

F. Fantin, E. Fratton, W. Paoli	173
1. Geografia in inglese alla Scuola media di Telve Valsugana	173
1.1 Progetto CLIL: primi passi organizzativi	173
2. Il progetto prende forma	174
2.1 Anno scolastico 2004/2005	174
2.2 Anno scolastico 2005/2006	176
2.3 Anno scolastico 2006/2007	176
3. Il lavoro in classe - Metodologia	177
4. Verifiche, metacognizione, questionari di soddisfazione come strumenti per la valutazione	177
5. Considerazioni da parte delle insegnanti di lettere	181
6. Considerazioni dell'insegnante di lingua straniera	183

CLIL all'Istituto comprensivo di Predazzo	S. Ambrosi, L. Amort, F. Brigadoi, A. Giorio, A. Zorzi	191
Scuola secondaria di primo grado		
1. Il <i>Teaching Team</i>		191
2. Motivazioni alla sperimentazione		191
3. Il contesto e la sperimentazione: aspetti istituzionali e organizzativi		193
4. Il progetto "Geografia in inglese" a.s. 2005/2006		198
4.1 Articolazione del progetto		198
4.2 Organizzazione del gruppo classe		200
4.3 Programma CLIL effettivamente svolto a.s. 2005/2006		200
4.4 Apprendimenti e decisioni prese, per e durante l'attuazione del progetto		201
4.5 Introduzione alla tabella di programmazione		211
4.6 Programmazione "Geografia in inglese" a.s. 2005/2006		212
4.7 Valutazione di processo e di risultato		217
4.8 Bibliografia		223
5. Il progetto "Geografia in inglese" a.s. 2006/2007		224
5.1 Articolazione del progetto		224
5.2 Organizzazione del gruppo classe		225
5.3 Programma effettivamente svolto a.s. 2006/2007		226
5.4 Introduzione alla tabella di programmazione		227
5.5 Programmazione "Geografia in inglese" a.s. 2006/2007		228
5.6 Valutazione di processo e di risultato		232
5.7 Bibliografia		238
6. Riflessioni al termine dei due anni di sperimentazione di geografia in inglese		239
7. Progettualità CLIL in inglese per l'anno scolastico 2007/2008		244
8. Il progetto "Geografia in tedesco" a.s. 2005/2006		247
8.1 Introduzione		247
8.2 L'iniziativa		247
8.3 Stimoli e fattori facilitanti		248
8.4 La scelta dell'argomento e la formulazione degli obiettivi		248
8.5 Preparazione		251
8.6 Presentazione del progetto alle classi e ai genitori		252
8.7 L'organizzazione del gruppo classe		252
8.8 Difficoltà e soluzioni		254
8.9 Obiettivo metacognizione		256
8.10 Bilancio		263
8.11 Alcune riflessioni conclusive		264

Appendice 1: Indagine/motivazioni positive e negative alunni classe III A	268
Appendice 2: Diario cognitivo dell'insegnante di tedesco	269
Appendice 3: Questionario di valutazione del percorso CLIL proposto agli alunni della classe III B	271
Appendice 4: Valutazione del percorso CLIL da parte degli alunni di III A	272
Scuola primaria	
9. Il progetto "Matematica in inglese" a.s. 2005/2006	276
9.1 Premessa	276
9.2 Descrizione	277
9.3 Organizzazione	278
9.4 Metodologia	280
9.5 Elementi di qualità ed elementi negativi	281
9.6 Replicabilità	282
9.7 Mappa del percorso	283
9.8 Esempi di attività	286
CLIL all'Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento	
	P. Pisoni, M. C. Schir
1. In principio	301
2. Il ruolo della direzione e i protagonisti	302
3. Alcune scelte forti	303
4. Il lancio dell'iniziativa	304
5. Obiettivi del Progetto	304
6. Il modello - l'orario	306
7. Assunti teorici e di metodo	307
8. La valutazione degli alunni, di processo e di risultato	308
9. Valutazione dell'esperienza	309
10. Scheda riassuntiva valutazione prove. Progetto CLIL 2007	311
11. La valutazione del Progetto: percezioni dei docenti coinvolti e degli allievi	314
PARTE III: MATERIALI PER IL CLIL	
Materiali e siti web per l'insegnante CLIL	S. Lucietto
1. Premessa e contesto attuale	327
2. Caratteristiche chiave di testi scolastici per parlanti nativi di altre lingue utili ad insegnanti CLIL	330
3. Caratteristiche di qualità di un sito web di una casa editrice	332
4. Lista di siti utili di case editrici anglosassoni	334
Presentazione materiali dell'Istituto comprensivo Centro Valsugana	
	F. Fantin, E. Fratton, W. Paoli
	336

Presentazione materiali dell'Istituto comprensivo		
di Predazzo	F. Brigadoi, L. Amort, A. Giorio, A. Zorzi	337
Scuola secondaria di primo grado		
Materiale del progetto "Geografia in inglese" a.s. 2005/2006		337
Materiale del progetto "Geografia in inglese" a.s. 2006/2007		338
Materiale del progetto "Geografia in tedesco" a.s. 2005/2006		339
Scuola primaria		
Materiale del progetto "Matematica in inglese" a.s. 2005/2006		340
Presentazione materiali dell'Istituto Pavoniano "Artigianelli"		
di Trento	M. C. Schir	341
Bibliografia		343
Biodata		357

Presentazione

Il volume presenta un approfondimento sia teorico che esperienziale sul CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) fornendo una accurata documentazione di “buone prassi” didattiche realizzate in alcuni Istituti scolastici della Provincia Autonoma di Trento, con il supporto e l’accompagnamento dell’IPRASE nell’ambito del progetto ALIS.

Il CLIL si sta rapidamente affermando in Europa come una delle risposte più efficaci rispetto a due obiettivi fondamentali dell’Unione Europea: l’ampliamento delle competenze in lingua straniera da parte dei cittadini europei e l’acquisizione di un sapere situato e di un saper fare critico collegato ai *life skill*, competenze oggi essenziali per fronteggiare le sfide della nuova cittadinanza nella società della conoscenza.

Proprio per questo il CLIL viene citato sempre più frequentemente in documenti e studi dell’Unione Europea come un approccio molto efficace per la realizzazione degli “obiettivi di Lisbona” in materia di istruzione e formazione. Le politiche educative comunitarie vedono infatti in questo *nuovo ambiente di apprendimento* una delle risposte possibili al salto di qualità necessario ai sistemi formativi per essere all’altezza di un mondo economico e sociale sempre più interdipendente.

Il valore aggiunto di tale ambiente didattico e chiave di volta del suo successo sta nella *trasformazione* delle tradizionali pratiche didattiche, basate sulla trasmissione dei saperi disciplinari, secondo un approccio educativo “integrato”, che mette al centro del processo di apprendimento l’alunno, ne favorisce la partecipazione attiva e ne stimola il lavoro con i propri pari in gruppi cooperativi.

Diversi modelli CLIL sono stati applicati con successo in molti Paesi Europei ormai da più di un decennio. Anche in Trentino, negli ultimi anni, per iniziativa della Provincia o di singole scuole, si sono moltiplicate e consolidate interessanti esperienze che si avvalgono di un approccio più strutturato e scientificamente validato. Il presente volume ne riprende modelli, sperimentazioni e strumenti operativi, mettendoli a disposizione di tutto il sistema educativo provinciale. Il testo costituisce quindi un naturale proseguimento della precedente ricerca dell’IPRASE a cura di Sandra Lucietto, pubblicata nel 2006 sotto il titolo “Qualità e cambiamento: l’apprendimento delle lingue straniere”.

In termini di politiche formative, si tratta ora di procedere ulteriormente, sia attraverso il supporto e l'accompagnamento alle istituzioni scolastiche e formative locali nei loro processi di ricerca e di sviluppo metodologico-didattico, sia attraverso un programma formativo di medio periodo per i docenti. Su questa strada la scuola trentina può vantare un buon punto di partenza, reso possibile dal grande impegno della Provincia nella promozione e sostegno alle sperimentazioni in atto, anche se la sfida dell'innovazione rimane sempre aperta e impegnativa.

Arduino Salatin
direttore dell'IPRASE del Trentino

Premessa

Sandra Lucietto

In questi anni il CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - l'apprendimento di una materia curricolare in una lingua straniera) ha stimolato curiosità, aperto spazi di creatività e prodotto autonome riflessioni pedagogiche in moltissime scuole in Italia e all'estero. I successi delle sperimentazioni in tutta Europa hanno dato vita e progressivamente affinato molteplici modelli, fino a trasformare il CLIL da innovazione didattica ad approccio pedagogico-didattico strutturato, che ha iniziato a costruire una sua epistemologia e un suo campo di ricerca.

Il volume illustra il modello CLIL proposto dall'IPRASE e documenta i risultati del suo utilizzo sperimentale nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale trentino.

In particolare, la sezione introduttiva ha lo scopo di contestualizzare all'interno del sistema-scuola trentino le sperimentazioni e i modelli CLIL illustrati nella pubblicazione. Da sempre infatti in provincia di Trento le lingue straniere sono grande oggetto di attenzione e di sperimentazione di modelli innovativi, sia da parte dell'Amministrazione che delle istituzioni scolastiche. Come risultato, la nostra provincia ha prodotto e produce molti progetti di ottimo spessore, a livelli diversi di complessità. È una ricchezza non sempre immediatamente percepita dagli utenti, perché costituita da tanti tasselli (tante istituzioni che con ruoli diversi e a livelli diversi lavorano per uno scopo comune: la crescita del sistema e una maggiore qualità dell'offerta) che spesso si fatica a cogliere nella loro interdipendenza. Il quadro d'insieme perseguito dal documento mira a testimoniare questa ricchezza e diversità.

La *Parte I* ha l'intento di aggiungere un qualche ulteriore contributo alle pubblicazioni sul CLIL reperibili sul territorio italiano. Il taglio storico delle riflessioni contenute nei primi tre capitoli e la circoscrizione della ricerca a progetti e documenti sviluppati nell'ambito dell'Unione Europea vogliono ricordare la genesi anche "politica" del termine CLIL, sulla quale è utile riflettere per comprendere fino in fondo *perché* possa essere importante insegnare (e apprendere) una o più materie scolastiche in lingua straniera, e a maggior ragione in un Paese, come il nostro, il cui sistema scolastico nazionale è tuttora prettamente monolingue. Dopo questa prima disamina la *Parte I* contiene alcune riflessioni sul modello di consulenza alle scuole messo a punto da chi scrive secondo il modello della ricerca-azione. Infine, viene sviluppata la descrizione su tre livelli (organizzativo, metodologico e istituzionale) di un possibile

modello CLIL di qualità che l'IPRASE ha proposto ad alcune scuole; l'illustrazione delle cinque sperimentazioni fatte in tre istituti di istruzione e formazione che sono state oggetto della consulenza (e la cui documentazione viene fornita nella *Parte II*); i risultati delle sperimentazioni e la valutazione complessiva della ricerca-azione.

La *Parte II* mette insieme con ricchezza di testimonianze i tasselli chiave delle sperimentazioni CLIL in due lingue diverse (inglese e tedesco) in alcune aree disciplinari (geografia e stampa offset), realizzate in due istituti comprensivi e in un istituto di formazione professionale. Da tutte emerge un quadro che sembra corroborare nella pratica la sostanza dei principali nodi teorici e metodologici del CLIL illustrati nella *Parte I*. In questa parte del volume la voce è quella delle insegnanti che hanno sviluppato e condotto a termine l'esperienza. La prospettiva è quella di persone sul campo, che si sono confrontate e hanno toccato con mano la complessità insita nella strutturazione di un ambiente CLIL effettivamente efficace per l'apprendimento sia del contenuto che della lingua straniera che ne è il veicolo.

La *Parte III* contiene una riflessione generale sui materiali adatti al CLIL e su alcuni criteri di selezione, ai fini CLIL, di materiali didattici per parlanti nativi delle lingue veicolari utilizzati in progetti CLIL. Contiene inoltre, per ognuna delle sperimentazioni documentate, una scheda di presentazione dei materiali reperibili sul sito IPRASE¹ nel quale si possono trovare delle schede di lavoro prodotte o usate dalle insegnanti nelle scuole nel corso delle sperimentazioni. Si sono raccolte qui quelle che sono sembrate più significative alle autrici. Dal momento che la conoscenza si costruisce e si sviluppa attraverso la condivisione con altri, questi materiali sono offerti a tutti affinché altri docenti si avvicinino al CLIL pensando ad un loro futuro coinvolgimento. L'intento è offrire esempi, possibili modelli, da cui altri possano prendere spunto per altre sperimentazioni. A loro, il suggerimento implicito da parte delle autrici e della curatrice del volume è: *adattare, non adottare*. La crescita professionale, espressione che ricorre più volte all'interno della pubblicazione, si attua soltanto attraverso una personale rielaborazione critica.

Desidero esprimere un ringraziamento, non formale ma particolarmente sentito, a tutte le persone che, in questa come in tutte le imprese che coinvolgono la scrittura di un volume, hanno contribuito alla buona riuscita del progetto editoriale.

¹ Collegandosi all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/clil/index.asp è possibile visualizzare il materiale prodotto e utilizzato da tutti i *team* di lavoro.

Prima di tutto, vorrei ringraziare il direttore dell'IPRASE, Arduino Salatin, che ha creduto in questo progetto di documentazione di *buone prassi* e mi ha affidato il compito di coordinare il *team* di lavoro.

Vorrei esprimere sentimenti di profonda stima e ammirazione per la professionalità delle colleghe insegnanti che hanno reso pubblico il lavoro svolto nelle scuole sedi delle sperimentazioni qui rappresentate. Documentare un processo e un prodotto al di là del “materiale grigio” che la scuola di solito produce per uso interno, riflettendo in modo critico e dando forma accessibile per altri al lavoro di mesi o, come in questo caso, di anni, non è sempre un'operazione facile e scontata: abbisogna di precisione, attenzione e dedizione, e di quel distacco che permette di distillare apprendimenti e competenze acquisite per renderli trasparenti ai lettori. La stesura dei documenti si è dipanata nell'arco di circa quattro mesi, tra giugno e settembre 2007. Chiunque abbia esperienza di scuola sul campo sa che la fine delle attività e il periodo degli esami rappresentano una sfida alla resistenza fisica, e non solo, delle insegnanti; il periodo estivo, nell'immaginario collettivo, è quel tempo di meritato riposo che serve a ritemperare corpo e spirito dalle fatiche dell'educare; settembre... ricomincia il turbinio di riunioni e programmazione, e riprende l'attività con le classi. Le colleghe autrici in questo volume hanno rinunciato a buona parte del loro riposo estivo e dei momenti liberi da attività istituzionali per contribuire alla scrittura in prima persona e a rendere la loro preziosa testimonianza. Lo scopo della documentazione di queste *buone prassi* è il desiderio di contribuire con un modello, un esempio, un prototipo, alla crescita di tutto il sistema. Un grazie davvero a chi si è speso per questo.

Desidero inoltre ringraziare Luisa Mariech, preziosa collega dell'IPRASE, che con la consueta professionalità ha formattato i manoscritti e dato elegante forma al volume e Laura Lutteri, che con pazienza certissima ha letto il manoscritto, trovando in taluni passaggi forme sintattiche eleganti e scorrevoli.

Come sempre, la mia più sincera gratitudine va però alla mia famiglia, a cui tocca patire la parte più onerosa dei miei tempi di lavoro: la mia indisponibilità a condividere attività e momenti di svago, anche durante il periodo estivo, è diventata proverbiale, e non sempre è facile per loro fare buon viso a cattivo gioco. Senza il loro prezioso supporto incondizionato questo volume non avrebbe visto la luce.

Il CLIL nella scuola trentina. Il ruolo dell'IPRASE e del Progetto ALIS

Sandra Lucietto

1. QUALCHE DATO DEL CONTESTO PROVINCIALE

Grazie al suo Statuto di Autonomia,¹ la Provincia di Trento gode di poteri legislativi molto più ampi delle altre regioni italiane, competenze che comprendono anche l'Istruzione² e che hanno permesso al mondo politico trentino di dare risposte efficaci a istanze specifiche del territorio. Nella politica trentina, la scuola ha da sempre avuto un ruolo centrale, e l'Amministrazione è molto attenta alle innovazioni di sistema, siano esse curriculari, didattiche o organizzative. In particolare nelle lingue straniere il Trentino si è distinto rispetto all'intero sistema italiano per aver introdotto lo studio obbligatorio di una lingua straniera (il tedesco) alla scuola primaria a partire dalla classe terza già nel 1974, con una sperimentazione che si è diffusa molto presto su tutto il territorio della provincia.³

Dal 1997, a seguito dell'approvazione della Legge Provinciale n. 11 sulle Lingue Straniere (LP 11/97), la prima lingua straniera è stata gradualmente estesa a tutte le classi della scuola primaria, con sperimentazioni anche a partire dalla scuola dell'infanzia, mentre nella scuola secondaria di primo grado è stata introdotta una seconda lingua straniera obbligatoria⁴ (di norma, l'inglese), di fatto applicando alcuni concetti chiave che a livello europeo erano stati declinati appena due anni prima nel *Libro Bianco* Cresson (1995).⁵ Tale innovazione di sistema si inseriva in un contesto territoriale che già vedeva l'offerta curricolare opzionale di due lingue straniere nella scuola

¹ Lo statuto speciale di autonomia del Trentino - Alto Adige viene approvato dall'Assemblea costituente con la legge costituzionale 28 febbraio 1948, n. 5. Nel 1971 si attua una revisione dello statuto speciale, che viene approvata dal Parlamento con la legge costituzionale 10 novembre 1971, n. 1. Lo statuto del 1948 ne esce profondamente riformato e viene riscritto in un testo unico approvato con il decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1972, n. 670.

² DPR 405/88 concernente le Norme dello statuto speciale per la Regione TAA in materia di istruzione in provincia di Trento, da ultimo modificato con decreto legislativo 19/11/2003, n. 346.

³ Come si ricorderà, l'introduzione di una lingua straniera alla scuola primaria sul restante territorio italiano risale al 1991.

⁴ Nel resto del sistema scolastico italiano tale innovazione risale soltanto al 2004 (Riforma Moratti).

⁵ Il Libro Bianco *Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Lussem-

secondaria di primo grado nei due centri principali lungo la Valle dell'Adige, Trento e Rovereto, ed in alcune altre illuminate realtà viciniori. L'innovazione curricolare, che ha impegnato non poche risorse umane e organizzative, oltre che economiche, è stata introdotta a partire dall'a.s. 1998-99, ed è andata a regime nell'anno scolastico 2000-2001, quando dall'allora terza media è uscita la prima coorte di alunni che avevano studiato due lingue straniere obbligatorie. È stata solo una felice coincidenza che il 2001 sia stato l'*Anno Europeo delle Lingue*, i cui obiettivi principali erano il sostegno e la diffusione del plurilinguismo⁶ all'interno dei singoli stati membri? A noi fa piacere pensare che sia qualcosa di più di un semplice caso fortunato, un fatto che dà risalto all'attenzione verso le politiche linguistiche che da molti anni caratterizza il Trentino.

Ma c'è di più. Nel 2004 una modifica della LP 11/97 ha introdotto lo studio obbligatorio di due lingue straniere anche nella scuola primaria, preferibilmente dalla terza classe in poi, ma lasciando liberi gli istituti scolastici, nel frattempo divenuti autonomi, di seguire linee organizzative diverse a seconda dei singoli contesti e della disponibilità di personale in organico in grado di coprire le cattedre di lingua stra-

burgo, 29 novembre 1995, a p. 47 recita "(...) è auspicabile che l'apprendimento della lingua straniera inizi alla scuola dell'infanzia. Sembra essenziale che tale insegnamento diventi sistematico alla scuola primaria, con l'introduzione dell'apprendimento di una seconda lingua straniera Comunitaria alla scuola secondaria" (traduzione dall'inglese dell'autrice).

⁶ Una chiara e significativa differenza tra multilinguismo e plurilinguismo viene dal Consiglio d'Europa, che nel *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) definisce plurilinguismo "the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw." CEFR, 2001, p. 168. La distinzione viene ripresa, sempre dal Consiglio d'Europa, anche più recentemente: è multilingue uno Stato in cui si parlino più lingue come lingua madre da parte di persone diverse, e plurilingue invece un individuo che, all'interno del medesimo stato, parli più lingue, una come lingua materna e altre come lingua seconda o come lingue straniere. Cfr. J.C. Beacco and M. Byram, "From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe", Main Version, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2007, www.coe.int/lang, scaricabile alla pagina http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc. (traduzione dall'inglese dell'autrice); cfr. anche l'affermazione "Although Europe is a multilingual continent from a societal perspective, it is still a long way from being a plurilingual continent from the point of view of individual citizens", in D. Marsh, A. Maljers & A.K. Hartiala, *Profiling european CLIL classrooms. Languages Open Doors*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands, 2001, p. 13.

niera. Quest'ultima innovazione è stata variamente sperimentata negli anni scolastici 2004-05, 2005-06 e 2006-07, ed entrerà definitivamente in vigore nell'a.s. 2007-08. Infine, nel 2006 la Legge Provinciale n. 5 ha riorganizzato gli articoli e i contenuti della L.P. 11/97 e posto le basi legislative per la continuazione dello studio di due lingue straniere lungo tutto l'arco temporale del sistema scolastico trentino.

Queste le innovazioni principali per quanto riguarda le lingue straniere in provincia di Trento nell'arco degli ultimi dieci anni. Ma già nella prima stesura della LP 11/97 si trovavano altri elementi innovativi, forse di minore impatto diretto sull'opinione pubblica ma non tra gli addetti ai lavori, che hanno assunto nel tempo un carattere di preminenza nel sistema scolastico provinciale. Tra questi, alcune attenzioni allo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni attraverso strategie organizzative e didattiche diversificate e molto "avanti" rispetto alla tradizione didattica più consolidata, come ad esempio la possibilità di avvalersi di lettori madrelingua in tutti i gradi di scuola⁷ e l'introduzione dello studio di alcune porzioni di curriculum attraverso l'utilizzo di una lingua straniera veicolare.⁸ Tali possibilità sono state fin da subito sfruttate da alcuni istituti scolastici particolarmente avvertiti, in un'ottica di diversificazione e di crescita della qualità dell'offerta formativa.

In particolare il concetto di veicolarità contenuto nella LP 11/97 ha da subito destato un grande interesse tra le scuole, e si sono moltiplicate esperienze e modelli man mano che crescevano da un lato la consapevolezza rispetto alle linee guida (col tempo divenute direttive), dell'Unione Europea in merito al plurilinguismo e all'aumento delle competenze linguistiche dei cittadini dell'Unione,⁹ dall'altro gli strumenti legislativi per prendere decisioni autonome sia a livello di ricerca metodologica che di soluzioni organizzative.¹⁰ Su questo punto gli anni tra il 1997 e il 2004 sono stati molto fruttuosi, e caratterizzati dall'interesse suscitato sia da

⁷ LP 11/97, art. 9.

⁸ LP 11/97, art. 2.

⁹ Il documento europeo più citato a questo proposito rimane il *Libro Bianco Cresson*, *op. cit.*, che alle pp. 47-48 introduce i concetti di plurilinguismo improcrastinabile dei cittadini europei (ognuno dovrebbe conoscere tre lingue Europee) e dell'insegnamento di alcune materie curricolari in lingua straniera per promuovere tali competenze. Da allora, molti documenti europei sono stati emanati riprendendo le idee centrali del documento Cresson per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere. Per una rassegna più completa *cf.* il capitolo nella *Parte I, CLIL, un'innovazione tutta Europea*, paragrafo 3.2.

¹⁰ Il riferimento normativo in Provincia di Trento è il Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche", Decreto del Presidente della Giunta provinciale 18 ottobre 1999 n. 13-12/Leg, che riprende il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 (Art 4, comma 3).

ricerche dell'IPRASE (citiamo tra tutte il monitoraggio sul CLIL effettuato nel 2001 e il Progetto LI.VE., *cfr infra*), che da progetti internazionali finanziati dall'Unione Europea, uno dei quali, il TIE-CLIL, coordinato dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e dall'Università di Jyväskylä, ha per primo diffuso in ambito internazionale l'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Il termine era stato coniato pochi anni prima, nel 1994,¹¹ proprio dall'università finlandese, anche per distinguere precedenti modelli sviluppati in contesti almeno parzialmente bilingui¹² dalle recenti sollecitazioni prettamente Europee riguardo allo sviluppo delle lingue *straniere comunitarie* in Paesi dell'Unione caratterizzati dalla presenza prevalente di una sola lingua nazionale.

Alcuni istituti comprensivi hanno agito introducendo insegnamenti in lingua straniera su sollecitazione della comunità locale, avvalendosi anche di altri riferimenti normativi specifici¹³ oltre alla LP 11/97, perché situati in contesti dove sono presenti minoranze linguistiche (nel caso particolare, di Mocheno e Cimbri, due lingue di matrice tedesca, retaggio dell'immigrazione nel XVI secolo dalla Germania di maestranze qualificate per l'estrazione di minerali). Tali scuole, supportate dall'IPRASE, hanno introdotto in alcuni plessi di scuola primaria il tedesco come lingua veicolare in alcune materie curriculari fin dalla fine degli anni Novanta.

Un impulso allo sviluppo di sperimentazioni di modelli di insegnamento CLIL in provincia di Trento è venuto anche dalle sollecitazioni dell'Assessore all'Istruzione e alle Politiche Giovanili Tiziano Salvaterra. A partire dall'anno scolastico 2004-05 l'Assessore ha introdotto un *periodo sabbatico* per gruppi di insegnanti in servizio (per un massimo di un insegnante per Istituto) nelle scuole del sistema di istruzione e formazione professionale della provincia.¹⁴ Nel 2004-05 questa opportunità è stato offerto ad insegnanti di lingua straniera (inglese e tedesco). Vi hanno aderito circa 60 docenti (su 80 Istituti), che hanno usufruito di un periodo di formazione e studio, in parte svolto all'estero, nell'arco di un quadrimestre (settembre-gennaio o febbraio-luglio), e che hanno avuto come compito la raccolta dei bisogni formativi sulle lingue straniere e la stesura di un Progetto per la propria scuola. Molti dei progetti hanno

¹¹ http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil.htm.

¹² Contesti che avevano dato origine a ricerche specifiche e a termini quali *immersione*, *veicolarità*, *sections bilingues*, ecc...

¹³ Legge Provinciale 30 agosto 1999, n. 4 per la tutela delle lingue minoritarie in Trentino.

¹⁴ Per informazioni e notizie sul *periodo sabbatico*, *cfr*: le delibere della Giunta Provinciale e dei dirigenti del Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, reperibili attraverso il Portale della scuola trentina, www.vivoscuola.it.

avuto come *focus* l'introduzione di moduli CLIL in diverse materie curriculari, dall'economia aziendale alla geografia.¹⁵

Un'ulteriore innovazione è stata recentemente introdotta dalla Giunta Provinciale con la deliberazione che dispone di effettuare una sperimentazione, dall'anno scolastico 2005-06, di un insegnamento bilingue (italiano-tedesco/tedesco-italiano)¹⁶ in una scuola pubblica rispettivamente di Trento e di Innsbruck, con programmi integrati italiani ed austriaci, a cominciare dalle prime classi della scuola dell'obbligo. Il progetto è stato reso possibile grazie ad un Protocollo d'Intesa tra la Provincia di Trento e il Land Tirolo. Successivamente, con propria delibera, la Giunta ha deciso di estendere l'istituzione di classi a "lingua veicolare diffusa" ad un plesso di scuola primaria (lingua inglese) di un altro istituto comprensivo, a partire dallo stesso anno scolastico.¹⁷ Tale doppia sperimentazione, limitata nel primo anno al territorio comunale di Trento, è stata progressivamente estesa a livello provinciale, e nell'a.s. 2006-07 ha riguardato altri 8 plessi di scuola primaria in istituti comprensivi delle valli limitrofe (2 in inglese e 6 in tedesco),¹⁸ mentre saranno coinvolti altri 3 istituti nell'a.s. 2007-08 (2 in inglese e 1 in tedesco).¹⁹

2. IL RUOLO DELL'IPRASE

In questo contesto provinciale ricco di offerte istituzionali di qualità, e di sperimentazioni autonome diffuse, si è inserito il ruolo propositivo e di sostegno dell'IPRASE, che ha messo a disposizione conoscenze, competenze e risorse di personale per supportare le scuole nei percorsi di innovazione didattica nelle lingue straniere. Come già ricordato, fin dalla fine degli anni Novanta l'Istituto ha offerto consulenze anche alle scuole dei territori Mocheno e Cimbri nell'introduzione del tedesco come lingua veicolare alla scuola primaria. Nel 2001 ha effettuato un monitoraggio provinciale per conoscere lo stato dell'arte delle sperimentazioni CLIL sul territorio trentino,²⁰ utilizzando due questionari, uno indirizzato ai dirigenti scolastici ed uno

¹⁵ I progetti sono stati raccolti e documentati in una pubblicazione a cura di C. Zanoni e M. C. Schir, *Periodo sabbatico lingue straniere - Raccolta di progetti rivolta ai docenti di lingua straniera*, Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione, 2005.

¹⁶ "Creazione sperimentale sezioni scuola bilingue con programmi integrati a Innsbruck e a Trento", Del. GP n. 691 del 15.04.05.

¹⁷ Del. GP n. 2838 del 22 dicembre 2005.

¹⁸ Del. GP n. 1712 del 18 agosto 2006.

¹⁹ Del. GP n. 1273 del 15 giugno 2007.

²⁰ I risultati del monitoraggio sono stati pubblicati in un volume di F. Ricci Garotti, *Insegnamento*

ai docenti coinvolti in pratiche di insegnamento veicolare. Hanno risposto 13 istituti scolastici, per un totale di 19 insegnanti. I risultati hanno mostrato l'emergere in Trentino di un modello in parte diverso da quello di altre regioni italiane. Mentre infatti in alcuni contesti regionali, tra i quali il Friuli Venezia Giulia, la Lombardia, il Veneto, il modello più spesso applicato sembra essere quello che vede l'insegnante di materia curricolare che conosce una lingua straniera a insegnare *in lingua straniera* nel modulo CLIL, nel Trentino tende ad essere finora più diffuso il modello in cui è il docente di lingua straniera che insegna la materia curricolare *in lingua straniera*²¹ (al massimo in compresenza con l'insegnante di materia),²² e spesso nelle sue ore curricolari, quindi anche a scapito dell'insegnamento *di lingua straniera tout court*.

Dal 2002 al 2005 l'IPRASE ha inoltre coordinato un Progetto interistituzionale di ricerca, denominato LI.VE. (*Lingue Veicolari*), comprendente alcune Università ed IRRE delle regioni del Nord-Est,²³ che ha avuto come obiettivi principali la ricerca e la definizione di alcuni criteri di qualità per le pratiche di insegnamento-apprendimento in modalità CLIL e la loro osservazione nella pratica didattica. Il gruppo di ricerca²⁴ ha completato la parte di riflessione teorica sugli elementi di qualità del CLIL,²⁵ ed è in fase di pubblicazione un insieme di studi di caso osservati in scuole delle regioni coinvolte nel progetto.

Infine, su richiesta dei dirigenti scolastici sono continuati, fino a tutto il 2006, interventi di supporto in ambito CLIL con alcuni istituti autonomi, finalizzati a mettere a disposizione del territorio l'*expertise* dell'Istituto, nell'ottica di sostenere le scuole nel processo di autonomia di ricerca e di sviluppo. Qualche esperienza derivante da tali interventi è contenuta nel presente volume.

veicolare in provincia di Trento. Un modello possibile, IPRASE del Trentino, 2004.

²¹ Su 19 insegnanti che hanno risposto al questionario del monitoraggio IPRASE, 16 dichiarano di essere insegnanti di lingua straniera, *cf.* F. Ricci Garotti, 2004, *op. cit.*, p. 37.

²² 8 casi su 19, *cf.* F. Ricci Garotti, 2004, *op. cit.*, p. 65.

²³ Coordinato dall'IPRASE e comprendente gli Istituti Pedagogici Italiano e Ladino della Provincia di Bolzano, le Università di Trento e di Venezia, gli IRRE del Veneto e del Friuli Venezia Giulia.

²⁴ Il gruppo era composto da Federica Ricci Garotti (coordinatrice), Klaus Civegna, Carmel Mary Coonan, Sandra Lucietto, Marilena Nalesso, Rosalba Perini, Anita Santuari, Gretl Senoner, Graziano Serriogotto.

²⁵ F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, 2006.

3. IL PROGETTO ALIS

Il Progetto ALIS (*Apprendimento delle Lingue Straniere*) è un progetto pluriennale di “formazione di sistema per la qualificazione dell’offerta formativa delle lingue straniere” in provincia di Trento, commissionato all’IPRASE dalla Giunta Provinciale nel luglio del 2002.²⁶ Il progetto è stato elaborato nell’estate del 2003 attraverso un percorso di partecipazione negoziata con i rappresentanti dei maggiori *stakeholders* in ambito educativo,²⁷ deliberato dalla Giunta Provinciale nell’ottobre 2003²⁸ e finanziato con risorse del *Fondo Sociale Europeo* (FSE) a partire dal novembre del 2005. Si concluderà alla fine del 2007.²⁹ Esso prevede una molteplicità di azioni, rivolte a diversi gruppi di insegnanti:

- *Azioni di sviluppo professionale* (moduli metodologico-didattici) per gli insegnanti di lingue straniere in servizio a tempo indeterminato e determinato nelle scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell’infanzia alla formazione professionale;
- *Azioni di consolidamento delle competenze linguistiche* dei docenti di lingue straniere in servizio a tempo indeterminato e determinato nelle scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell’infanzia alla formazione professionale;
- *Azioni di sviluppo delle competenze linguistiche* di docenti a tempo indeterminato della scuola dell’infanzia che vogliono iniziare azioni di accostamento alla lingua straniera nelle scuole dove prestano servizio;
- *Azioni di sviluppo delle competenze linguistiche* di docenti di altre materie curriculari in servizio a tempo indeterminato in scuole di ogni ordine e grado.

²⁶ Delibera Giunta Provinciale n. 1715 del 2002 “La Giunta Provinciale (...) delibera (...) di richiedere all’IPRASE la progettazione di azioni dirette allo sviluppo professionale - quale formazione di sistema - avvalendosi anche di modalità di formazione a distanza, di: (...) - insegnanti di lingue straniere, con particolare attenzione per le innovazioni metodologiche e didattiche (...)”.

²⁷ Hanno partecipato alla stesura del Progetto l’Ispettore per le lingue straniere del Dipartimento Istruzione, Dirigenti Scolastici di istituti comprensivi e di istituti superiori, docenti di inglese e di tedesco di tutti i gradi di scuola, funzionari del Servizio Formazione Professionale, del Servizio Scuole Materne, della Federazione Scuole Materne, un rappresentante dell’Università.

²⁸ Conchiuso di Giunta n. 2943 del 3 ottobre 2003.

²⁹ Per informazioni e documentazione sul Progetto ALIS, cfr. il sito dell’IPRASE www.iprase.tn.it e la pubblicazione S. Lucietto (a cura di), *Qualità e cambiamento: l’apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE del Trentino, 2006. Il volume si può scaricare dal sito all’indirizzo <http://www.iprase.tn.it/attività/formazione/alis/index.asp>

Tutte le Azioni di tipo linguistico sono finalizzate all'ottenimento di certificazioni linguistiche internazionali basate sui sei livelli del *Common European Framework of Reference* (CEFR) del Consiglio d'Europa.³⁰

Per gli insegnanti di altre materie curriculari, l'*Azione di sviluppo linguistico* è stata finalizzata all'introduzione di sperimentazioni di moduli CLIL negli istituti di provenienza. Tale decisione risponde al compito istituzionale dell'IPRASE di favorire la crescita del sistema educativo e formativo attraverso il supporto e la promozione di progetti di qualità *sostenibili* nelle scuole della provincia. A questa decisione si è giunti attraverso una riflessione sulle linee-guida a livello europeo³¹ e un felice "travaso" di conoscenze all'interno dell'Istituto. Contemporaneamente all'organizzazione del Progetto ALIS, infatti, il gruppo di ricerca del Progetto LI.VE. condivideva con studi precedenti l'auspicio che i progetti CLIL venissero proposti e gestiti da un *team* di docenti³² e non soltanto dal collega di materia curricolare o di lingua straniera, modello quest'ultimo che invece ancor oggi sembra essere prevalente nella scuola trentina. Tale abitudine consolidata può avere diverse ragioni, tra le quali anche l'assenza di una base ampia di insegnanti di materie curriculari con competenze adeguate in una lingua straniera. L'azione rivolta agli insegnanti non di lingue è stata quindi in un qualche modo "piegata" alla necessità percepita di favorire un congruo aumento delle competenze linguistiche di un gran numero di insegnanti di materie curriculari interessati a sviluppare il CLIL nelle proprie scuole.³³ Si è infatti considerato che, se da un lato è irrinunciabile l'esistenza del *Teaching Team* composto da docenti di lingua straniera e di materia curricolare nelle fasi di progettazione, programmazione, selezione/sviluppo dei materiali, valutazione di prodotto e di processo, dall'altro l'estensione del *team* anche al momento dell'erogazione del CLIL in classe (attraverso la compresenza) può a lungo termine non essere sostenibile per una scuola o per l'Amministrazione, perché impegna maggiori risorse economiche. Si è quindi privilegiato un approccio alla formazione di sistema che nel medio-lungo periodo renda quanto più possibile autonomo l'insegnante di materia curricolare dal collega di lingua straniera nella fase di conduzione della lezione CLIL. Per quanto riguarda il livello di competenza ritenuto accettabile, anche qui si è tenuto conto da un lato delle conclusioni raggiunte dal gruppo di ricerca LI.VE.,³⁴ dall'altro di altre rifles-

³⁰ I sei livelli vanno dall'A1 (utente di livello base) al C2 (utente di livello esperto).

³¹ Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, Bruxelles, 24.07.2003.

³² Cfr. *Il Teaching Team CLIL*, di A. Santuari e G. Senoner, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit., p. 73-80.

³³ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, 2003, op. cit., p. 11; F. Ricci Garotti, 2004, p. 60.

³⁴ Cfr. *Presupposti e finalità in CLIL*, di F. Ricci Garotti, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit., p. 49.

sioni in ambito internazionale:³⁵ la competenza auspicata in uscita per l'insegnante di materia curricolare che voglia cimentarsi nella conduzione di moduli CLIL è tra il B1 e il B2 del *CEFR*. Data la particolarità delle scelte metodologiche nel CLIL, infatti, basate principalmente sul ruolo attivo del discente impegnato nella risoluzione di compiti di apprendimento relativi alla materia di studio e non sulla tradizionale lezione frontale gestita quasi interamente dal docente, è sembrato che già un B1 "pieno" potesse essere considerato un livello sufficientemente adeguato affinché l'insegnante CLIL fosse a suo agio nella gestione della classe.

Nell'ambito del supporto offerto alle scuole all'interno del Progetto ALIS si annovera anche un'*Azione di consulenza* in ambiti scelti dagli istituti stessi sulla base dei propri bisogni emergenti, ed erogata sia attraverso l'utilizzo di personale interno all'IPRASE che, se necessario, avvalendosi di personale esterno. È un'*Azione* concepita fin dall'inizio come aperta e flessibile, avente per obiettivo l'offerta di supervisione e consulenza per l'attuazione di progetti ritenuti innovativi. Alcune scuole hanno in effetti richiesto tale tipo di collaborazione con l'Istituto: tutte tranne una hanno riguardato sperimentazioni di moduli CLIL. Questo volume raccoglie alcune delle esperienze maturate all'interno delle consulenze IPRASE sul CLIL: due ad Istituti comprensivi (Centro Valsugana e Predazzo) e una ad un Centro di formazione professionale (Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento). La consulenza all'Istituto comprensivo di Telve Valsugana è iniziata all'interno del Progetto LI.VE., le altre due sono pressoché concomitanti con l'inizio del Progetto ALIS, in cui tutte sono poi confluite. Trattandosi di collaborazioni che si avvalevano di risorse professionali presenti in Istituto, l'IPRASE non ha ritenuto di gravare sulle scuole con richieste di tipo economico, e ha effettuato la consulenza a titolo gratuito, finanziando le spese di personale con fondi interni. In tal modo da un lato si è data risposta efficace alle richieste provenienti dal territorio, dall'altro si è evitato di erodere i fondi FSE destinati al Progetto ALIS per azioni più complesse e onerose.

³⁵ "If you teach many hours of subjects which are cognitively demanding through CLIL, then you should aim to reach C1. However many CLIL teachers are very successful at B2. And if you are B1, it is a good basis for starting small-scale types of CLIL". Da CLILCOM, <http://clilcom.stadia.fi/1705>, 7 ottobre 2007. "Se si insegnano in CLIL molte ore di materie che sono cognitivamente molto complesse, bisognerebbe tendere al C1. Tuttavia, molti insegnanti CLIL non hanno problemi con un B2, e se si è a livello B1 si hanno delle buone basi per iniziare progetti CLIL su piccola scala" (traduzione dell'autrice).

Parte I:
Teoria e pratica del CLIL

CLIL, un'innovazione tutta europea

Sandra Lucietto

L'acronimo CLIL, termine ormai familiare in molti contesti scolastici non solo agli insegnanti di lingua straniera ma anche ai docenti di altre materie curriculari, sta per *Content and Language Integrated Learning*. CLIL è un'espressione nata all'interno dell'Unione Europea, e come tale politicamente connotata, anche se questa sua caratteristica non sempre viene messa in primo piano in letteratura.

1. DA DOVE NASCE IL CLIL? UN PO' DI STORIA...

L'espressione è stata coniata nel 1994 da David Marsh (Università di Jyväskylä, Finland), e lanciata da Marsh e da Anne Maljers (Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, The Hague, The Netherlands) nel 1996, un anno dopo l'entrata della Finlandia nell'Unione Europea, per descrivere un metodo di insegnamento in cui *“le materie scolastiche vengono insegnate in una lingua straniera con un doppio scopo, cioè l'apprendimento del contenuto e simultaneamente della lingua straniera”*.¹ Successivamente, il termine è stato esteso all'apprendimento in una lingua che non sia la prima lingua dello studente. CLIL quindi può essere inteso, secondo Marsh, come un *termine ombrello* un po' generico, che copre diversi approcci in diversi contesti educativi.²

Il nuovo conio è nato per un felice connubio tra molteplici motivazioni, alcune probabilmente più di tipo accademico, altre, più pregnanti, di natura completamente diversa, come le sollecitazioni ad un plurilinguismo diffuso tra i cittadini dell'Unione poste da alcune preoccupazioni prettamente Europee di quel periodo, che rimangono invariate ancora oggi: una di tipo economico, un'altra di tipo politico-ideologico.

La prima motivazione, molto sentita specialmente dalla firma del Trattato di Maastricht³ in poi, era quella di favorire con ogni mezzo la libera circolazione delle perso-

¹ David Marsh, in http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil.htm (tutte le traduzioni in inglese contenute nel capitolo sono dell'autrice).

² *Ibidem*.

³ Il Trattato sull'Unione Europea, firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1° novembre 1993, ha cambiato la denominazione della Comunità economica europea in “Comunità europea”. Ha inoltre introdotto nuove forme di cooperazione tra i governi degli Stati membri, ad esempio

ne (e non più solo delle merci) all'interno dell'Unione, per motivi di studio o di turismo ma anche e soprattutto per favorire la migrazione interna volta a occupare posti liberi di lavoro in territori diversi dai propri: non bisogna dimenticare che nel 1994 la disoccupazione media nell'Unione raggiungeva il 10,5%, e che in alcuni Stati, come per esempio la Finlandia e l'Irlanda, toccava rispettivamente il 16,6% e il 14,3%,⁴ (per un totale di più di 18 milioni di persone).⁵ Da un punto di vista macro-economico, questo poteva essere un motivo più che sufficiente per voler promuovere a tutti i livelli e a tutte le età una competenza plurilingue nel maggior numero di persone – ci si muove infatti meglio tra gli Stati e si hanno migliori *chances* di trovare un lavoro qualificato se si parla anche la lingua del Paese ospite.⁶ Inoltre, la conoscenza di più lingue avrebbe permesso l'accesso ad una più vasta rete di conoscenze, nell'obiettivo, tutto Europeo, di sviluppare l'economia, vincere la sfida alla globalizzazione e mantenere, se non accrescere ulteriormente, il tenore di vita tanto duramente conquistato dopo la seconda guerra mondiale.

Una motivazione di tipo più prettamente politico-ideologico mirava invece a favorire il processo di *integrazione europea* (un'espressione, come le altre in corsivo più sotto, che risale ai primi anni Novanta) attraverso lo sviluppo di una *cittadinanza europea*⁷ vicina alla vita delle persone, e non soltanto dichiarata nei proclami e nei pro-

nel settore della difesa e in quello della "giustizia e affari interni". Aggiungendo questa cooperazione intergovernativa al sistema già esistente della "Comunità", il trattato di Maastricht ha creato una nuova struttura a tre "pilastri", che è sia politica che economica: si tratta dell'Unione europea (UE). http://europa.eu/abc/treaties/index_it.htm.

⁴ Dati contenuti nel documento Key Workplace Documents, Federal Publications, Cornell University Year 2004, *Unemployment rates in the European Union and Selected Member Countries. Civilian Labor Force Basis (1), Seasonally adjusted, 1990-2004*. U.S. Department of Labor, United States Department of Labor, 2004 http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=key_workplace, così come in *Key facts and figures about the European Union*, in http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_glance/44/en-2.pdf (fonte: EUROSTAT).

⁵ <http://www.socialwatch.org/en/informesTematicos/67.html>.

⁶ Cfr. anche il documento della Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006*, Bruxelles, 24.07.2003, che a p. 3 recita: "I cittadini dotati di buone competenze linguistiche possono sfruttare meglio la libertà di lavorare o di studiare in un altro Stato membro".

⁷ "...European citizenship (is) based on the shared values of interdependence, democracy, equality of opportunity and respect". Libro Verde *The European Dimension in Education*, Brussels, 29 settembre 1993, p. 5 "La cittadinanza europea si basa sui valori condivisi di interdipendenza, democrazia, pari opportunità e rispetto".

toccoli siglati dai Capi di Stato o dai Primi Ministri. Tale nuova *dimensione europea* veniva vista come uno degli elementi portanti per lo sviluppo della conoscenza e del rispetto reciproco, e chiave di volta per la comprensione⁸ e l'accettazione del "diverso" all'interno di un continente che aveva scommesso sulla sua unità dopo aver speso almeno due millenni a combattersi. Dopo due guerre mondiali originate nell'arco di poco più di vent'anni sul suo territorio, chiamate negli anni Novanta del secolo scorso anche *guerre civili europee*,⁹ e averne subito gli orrori e le devastazioni, un gruppo di coraggiosi e lungimiranti uomini politici e intellettuali aveva deciso, con un atto politico e ideologico di enorme portata, di porre fine alle pericolose divisioni e di iniziare una collaborazione tra Stati, proprio per evitare il ripetersi di tali follie collettive. Era il Trattato di Roma (1957),¹⁰ l'inizio dell'Unione come la conosciamo oggi. Dapprima la collaborazione fu soltanto economica, ma conteneva in sé il germe degli sviluppi politici che sono sotto gli occhi di tutti. Ebbene, dopo Maastricht l'Unione voleva procedere più alacremente rispetto ai decenni precedenti sul terreno dell'integrazione, mantenendo però al suo interno la ricchezza della sua diversità linguistica e cultu-

⁸ "Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe", *Libro Bianco Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 29 novembre 1995, p. 47; "la competenza plurilingue aiuta a costruire il sentimento di appartenenza all'Europa, con tutta la sua ricchezza e diversità culturale, e di comprensione tra i cittadini europei".

⁹ I maggiori propugnatori dell'espressione "guerra civile europea" lavoravano all'inizio al dipartimento di Storia della London School of Economics. Paul Preston - nel suo libro del 1996 *The Republic Besieged: Civil War in Spain 1936/1939* - descrive la guerra civile spagnola come un "episodio di una piu' grande guerra civile europea finita nel 1945". Il Dipartimento includeva anche un corso specifico su questo, curato da Robert Boyce. Tuttavia, questa posizione si è poi allargata ad altri ambienti accademici. Altri studiosi che hanno usato il concetto di Guerra Civile Europea nei loro lavori sono: Franco Ferrarotti, Professore Emerito di Sociologia all'Università di Roma; Anthony Adamthwaite, Professore all'Università di Berkeley (cfr. Keynote address "The Spanish Civil War - ideological battleground of a European civil war?" - International Conference "Democratic powers and the Right in interwar Europe", University of Salford UK, June 2006) e J. M. Roberts della Duke University. Nel suo libro del 1996, *A History of Europe*, Roberts afferma che "la Guerra Civile Europea ha segnato la fine della supremazia dell'Europa nel mondo" - un'affermazione tipica dei proponenti di questo concetto. Secondo questo schema, l'emergenza di un singolo Stato Europeo (nella forma dell'Unione Europea) è nata dal desiderio di prevenire guerre future piuttosto che come conseguenza di un qualsiasi Paese vittorioso della Guerra Civile Europea che abbia esercitato la sua influenza sugli altri (http://en.wikipedia.org/wiki/European_Civil_War).

¹⁰ Il Trattato di Roma, che istituisce la Comunità economica europea (CEE), firmato a Roma il 25 marzo 1957 ed entrato in vigore il 1° gennaio 1958, è stato firmato contemporaneamente al Trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica (Euratom). Si fa pertanto riferimento ai due trattati come ai trattati di Roma (http://europa.eu/abc/treaties/index_it.htm).

rale. Solo una competenza plurilingue diffusa poteva assolvere al raggiungimento di questi obiettivi, perché parlare altre lingue oltre la propria significa vedere il mondo anche con altri occhi, e accettare che le cose possano essere in parte simili, in parte diverse, da come le si è sempre considerate o conosciute.¹¹

Da queste due motivazioni, la determinazione dell'Europa nei primi anni Novanta a promuovere con ogni mezzo, all'interno comunque del concetto di *sussidiarietà*,¹² l'apprendimento di più lingue straniere da parte di ogni cittadino. Per evitare di incorrere nell'errore politico e culturale di favorire una lingua a scapito delle altre e di promuovere nei fatti quella che sarebbe divenuta con ogni probabilità l'unica lingua straniera per tutti - l'inglese, vista la sua importanza come lingua franca in tutto il mondo - e invece volendo mantenere intatto il suo pluralismo linguistico e culturale (in particolare nei confronti delle lingue meno parlate e diffuse), l'Unione Europea ha velocemente e accortamente preso posizione verso l'apprendimento di almeno due lingue europee oltre la propria.¹³ È questo un punto chiave contenuto nel *Libro Bianco* che porta la firma di E. Cresson, *Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, pubblicato nel 1995, e ripreso in tutti i documenti programmatici di sviluppo dell'economia dell'Unione che ad esso sono seguiti.¹⁴

¹¹ Su questo tema chiave si veda anche la recente pubblicazione del Council of Europe, *Plurilingual Education in Europe, 50 Years of international cooperation*, Strasburg, Language Policy Division, 2006, che a pagina 4 riporta le finalità delle politiche linguistiche del Council of Europe: plurilinguismo, diversità linguistica, mutua comprensione, cittadinanza democratica e coesione sociale

¹² "La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato. Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario. L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato", Trattato di Maastricht, art. 3 B.

¹³ "(...) it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue", *Libro Bianco Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 29 novembre 1995, p. 47. "(...) sta diventando necessario per tutti, indipendentemente dalle scelte educative e professionalizzanti, acquisire e mantenere la capacità di comunicare in almeno due lingue comunitarie oltre la propria lingua madre".

¹⁴ Tra gli altri, citiamo qui la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, *L'indicatore europeo di competenza linguistica*, del 1 agosto 2005, che a p. 3 riporta "L'importanza di incoraggiare il multilinguismo a livello di comunità e di singolo individuo nell'Unione europea è stata ribadita dalla comunicazione della Commissione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica:

Il problema che si frapponneva al raggiungimento di questo obiettivo era però la necessità di non dover stravolgere i curricoli scolastici degli stati membri moltiplicando le ore dedicate all'insegnamento delle lingue straniere all'interno dei sistemi esistenti, a scapito ovviamente di altre materie curricolari – la quantità di ore a disposizione in un curriculum non è infatti espandibile all'infinito.¹⁵ Si trattava quindi, in qualche modo, di trovare la modalità per dare risposta a tre esigenze sulla carta difficilmente conciliabili:

- da un lato, la necessità di favorire una reale e adeguata competenza comunicativa in più lingue nei cittadini dell'Unione;
- dall'altro, di mantenere, attraverso il plurilinguismo individuale, la diversità linguistica in Europa;
- dall'altro ancora, di non aumentare esponenzialmente le ore di insegnamento di lingua straniera al fine di raggiungere questi due scopi.

La soluzione trovata è stata come la quadratura del cerchio: suggerire di introdurre nei sistemi scolastici dei singoli stati membri, a partire dalla scuola secondaria, l'insegnamento di una o più materie *in* una lingua straniera:

"It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language learned, as is the case in the European schools".¹⁶

Certo questa non era una cosa nuova in Europa: in molte regioni europee infatti l'insegnamento in una lingua diversa dalla lingua madre dei discendenti era già una realtà diffusa, ben documentata e oggetto, tra l'altro, di una ricerca promossa dalla stessa Unione Europea e pubblicata nel 1993 con il titolo *European Models of Bilingual Education*, a cura di Hugo Baetens Beardsmore.¹⁷ In quei casi, però, il contesto

Piano d'azione 2004 - 2006": 1. La capacità di capire e comunicare in lingue diverse dalla propria è una competenza fondamentale di cui hanno bisogno tutti i cittadini europei. [...] L'apprendimento di una sola lingua franca non è sufficiente. L'obiettivo della Commissione è una società europea veramente multilingue: una società il cui tasso di multilinguismo individuale aumenti costantemente, fino a che ogni cittadino avrà competenze pratiche in almeno due lingue oltre alla propria".

¹⁵ Cfr. anche D. Marsh, *CLIL/EMILE – the European Dimension*, Università di Jyväskylä, 2002, pp. 9-10 (commissionato da DG Education & Culture, European Commission).

¹⁶ "Si potrebbe persino arguire che gli alunni di scuola secondaria dovrebbero studiare alcune materie nella prima lingua straniera da loro imparata, come succede nelle scuole Europee", *Libro Bianco, Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 29 novembre 1995, p. 47.

¹⁷ Questa raccolta di dieci articoli mette a fuoco programmi e politiche di educazione multilingue in Europa, come modelli alternativi alla classica "immersione", e concentrandosi su programmi *non elitari*

era diverso. Si trattava infatti quasi sempre di aree spesso non coincidenti con la totalità del territorio di uno Stato nazionale, in cui due lingue coesistono ufficialmente ma con un diverso prestigio sociale. In quelle regioni le politiche educative riflettono la coesistenza delle due lingue, e gli obiettivi educativi generali comprendono il raggiungimento del bilinguismo (spesso sia orale che scritto) per tutti gli alunni, indipendentemente dal proprio *background* linguistico familiare. Il bilinguismo ricercato in quei contesti da quei sistemi educativi deriva quindi quasi sempre dalla volontà di tutelare una lingua ufficiale *debole* nei confronti di una lingua ufficiale *forte*. Queste considerazioni, invece, non si applicano a quanto auspicato dal *Libro Bianco Cresson*, che parla apertamente di “lingua straniera” e non di “seconda lingua sul territorio”, e in tutta l’Unione Europea.

2. ALCUNE DEFINIZIONI DI CLIL

Vediamo ora come il CLIL è stato definito, in questo ultimo decennio o poco più, in progetti ed ambienti che hanno esplorato e dibattuto la sua natura e i suoi scopi.¹⁸

*“CLIL si riferisce a situazioni in cui le materie, o parte di esse, sono insegnate attraverso una lingua straniera con un doppio scopo, cioè l'apprendimento del contenuto, e l'apprendimento simultaneo di una lingua straniera”.*¹⁹

D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, University of Sorbonne. Paris, 1994.

e sovvenzionati da denaro pubblico: (1) “Bilingual Education in Wales” (Colin Baker); (2) “Catalan and Basque Immersion Programmes” (Josep Maria Artigal); (3) “Bilingual or Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark” (Michael Byram); (4) “The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type” (Bent Sondergaard); (5) “The Bicultural Programmes in the Dutch-Language School System in Brussels” (Johan Leman); (6) “Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg” (Nathalie Lebrun and Hugo Baetens Beardsmore); (7) “The European School Model” (Hugo Baetens Beardsmore); (8) “The German Model of Bilingual Education: An Administrator’s Perspective” (Nando Masch); (9) “Bilingual Geography: A Teacher’s Perspective” (Irene Drexel-Andrieu); and (10) “Bilingualism and Information Technology: The Welsh Experience” (Dafydd Price and Colin Baker).

¹⁸ Le prime cinque definizioni sono prese da www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil/defined.htm, 16 agosto 2007.

¹⁹ “CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language”.

“CLIL è un termine-ombrello generico che si può dire racchiuda in sé altri termini, come:

- *immersione;*
- *apprendimento di un contenuto attraverso una lingua;*
- *insegnamento di una materia non linguistica attraverso una lingua straniera/seconda;*
- *insegnamento di un contenuto attraverso una lingua straniera;*
- *educazione bilingue;*
- *educazione plurilingue;*
- *content-based language teaching;*
- *language-enriched education;*
- *educazione bilingue a due vie”.*

D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999.

“CLIL è un termine generico, e si riferisce ad una qualsiasi situazione educativa in cui un'altra lingua, quindi non la lingua maggiormente usata nell'ambiente, viene usata per l'insegnamento e l'apprendimento di materie scolastiche diverse dalla lingua stessa”²⁰

D. Marsh & G. Langé, *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan, 2000.

“CLIL è un approccio educativo nel quale materie non linguistiche vengono insegnate attraverso una lingua straniera, seconda, o una lingua altra”²¹

D. Marsh et al., *Integrating Competencies for Working Life*, UNICOM: Jyväskylä, 2001.

“È un approccio educativo nel quale le lingue e le abilità di comunicazione hanno un ruolo preminente nel curriculum. [...]. Si tratta di usare le lingue per imparare, al fine di imparare a usare le lingue, per cui in realtà si tratta più di apprendimento che di insegnamento delle lingue”²²

Da Voctalk, <http://www.cec.jyu.fi/voctalk/over.htm>, pagina: CLIL: FAQ, 1999/2001.

“The use of languages learnt in the learning of other subjects”.

²⁰ “CLIL is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language, and therefore not the most widely used language of the environment, is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself”.

²¹ “CLIL is an educational approach in which non-language subjects are taught through a foreign, second or other additional language”.

²² “It is an educational approach in which languages and skills of communication are given a prominent

“L'integrazione di lingua e contenuto non linguistico, in un ambiente di apprendimento duale”²³

D. Marsh, *CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, DG Education & Culture, European Commission, 2002.

“Più si riflette sul CLIL, più si comprende che non si tratta di sviluppare le abilità linguistiche e comunicative degli studenti. Si tratta di sviluppare un approccio educativo innovativo per la nuova società della conoscenza in cui viviamo e lavoriamo. Il CLIL riguarda l'educazione. Citando Dieter Wolff, si tratta di apprendere per 'costruzione', piuttosto che per 'istruzione', e ciò che sta succedendo nel CLIL si espanderà anche ad altre aree educative”²⁴

D. Marsh, in *CLILCOM*, 2007. <http://cilcom.stadia.fi/1329>

Come si può notare, all'inizio le definizioni sembravano abbastanza semplicistiche e riduttive: si utilizzavano termini quali “situazioni” (1994, 2000), e il CLIL veniva definito come “termine generico” (1999, 2000). Già dopo pochissimo tempo però, attraverso l'elaborazione teorica che lo aveva nel frattempo accompagnato, avviene un salto di qualità: si parla di “approccio educativo” (2001, 2002), di “ambiente di apprendimento duale” (2002), e per finire di “approccio educativo innovativo per la nuova società della conoscenza” (2007). Come si vede, gli sforzi degli studiosi, in questi anni, sono andati verso la teorizzazione di una nuova epistemologia, punto che Marsh (2006)²⁵ sottolinea in modo magistrale:

Il CLIL è un approccio educativo in cui la sperimentazione e l'applicazione hanno preceduto di gran lunga la descrizione teorica. Il desiderio di accelerare l'apprendimento linguistico, assieme al bisogno di abbassare la soglia per apprendenti che studiassero in una lingua straniera, ha portato alla nascita di pionieri nelle scuole, che hanno sperimentato vari approcci educativi. Alcuni di questi si ispirano alle teorie dell'acquisizione della seconda lingua, altre a quelle dell'apprendimento

role within a curriculum. [...] It is about using languages to learn in order to learn to use languages, so in a way it is more about language learning, not language teaching”.

²³ “Integrating language with non-language content, in a dual-focussed learning environment”.

²⁴ “The more you look at CLIL, the more you realize that it is not actually about developing student language and communication skills. It is about developing an innovative educational approach for this new knowledge society in which we live and work. CLIL is about education. It is, in the words of Dieter Wolff, learning ‘by construction’, not ‘by instruction’, and what is happening in CLIL will increasingly be found in other educational areas”.

²⁵ D. Marsh, *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*, METSMaC, 2006, p. 36.

delle lingue straniere e della sociolinguistica applicata. Con il tempo, man mano che gli insegnanti raccontavano di risultati positivi, i ricercatori hanno iniziato a studiare come il CLIL potesse essere diverso dall'insegnamento di una lingua e di una materia non linguistica, e sulla base di quali presupposti potesse promuovere l'apprendimento in generale. In termini di apprendimento linguistico, un presupposto largamente condiviso è che il CLIL fornisca il contesto per un modo di imparare naturale, cosa che di solito non si ottiene in una classe di lingua straniera. Per quanto riguarda l'apprendimento nella materia curricolare, si è presupposto che la pressione derivante dal dover tenere presente una focalizzazione duale nella classe portasse spesso a ripensare come meglio insegnare la materia curricolare stessa, e alla messa in atto di comportamenti di apprendimento di tipo adattivo. La teoria che è vista oggi di aiuto alla comprensione del perché il CLIL sembri dare buoni risultati è il costruttivismo (sociale e cognitivo).

3. IL CLIL IN PROGETTI, DOCUMENTI E STUDI EUROPEI DOPO IL 1995

3.1 Progetti CLIL

La Commissione Europea²⁶ da un lato, e lo *European Centre of Modern Languages* (ECML) del Consiglio d'Europa²⁷ con sede a Graz dall'altro, hanno investito molto sul CLIL come mezzo per potenziare le competenze plurilingui in Europa, finanziando molti progetti di collaborazione internazionale. Questi hanno contribuito a costruire reti di studiosi, ricercatori e insegnanti che hanno poi favorito la nascita di nuove proposte a livello internazionale e intra-nazionale.²⁸ Si segnalano qui soltanto alcune delle esperienze europee più significative, dalle più recenti alle più lontane nel tempo.

The CLIL Consortium

Non è un progetto, ma una rete, lanciata nella primavera del 2006, da otto esperti coinvolti nel CLIL da molti anni, alcuni dei quali hanno partecipato in veste di coordinatori e/o partners a molti progetti Europei. Essi lavorano da soli e in gruppo nella

²⁶ L'organo di governo dell'Unione Europea, che conta attualmente 27 stati membri.

²⁷ Il Consiglio d'Europa, organismo completamente distinto dall'UE, conta 47 stati membri.

²⁸ Una prima raccolta di studi di caso di importanti *networks* a livello nazionale è contenuta in D. Marsh, *CLIL/EMILE – the European Dimension*, Università di Jyväskylä, 2002. Per quanto riguarda l'Italia, sono menzionate le reti ALI-CLIL, coordinata da Gisella Langé (IRRE Lombardia), e CLIL Science, coordinata da Teresina Barbero (IRRE Piemonte), entrambe concluse all'atto della scrittura del presente volume.

risoluzione di compiti e nello sviluppo di attività che hanno attinenza con il CLIL. Coordinatore: David Marsh. Il sito è ospitato presso l'Università di Jyväskylä.²⁹

CLILCOM Virtual Learning Environment (VLE)

È un sito in cui viene offerto gratuitamente, grazie al supporto del Programma Leonardo Da Vinci (2006), uno strumento multimediale, CLILCOM (*CLIL Competencies*), che mira alla consapevolezza e allo sviluppo di competenze degli insegnanti CLIL. Lo strumento permette di comprendere le conoscenze e le competenze necessarie per il successo nel CLIL. L'utente, navigando nel sito, risponde ad un questionario che si snoda attraverso le "Quattro C" di Do Coyle (2001): *Cultura, Comunicazione, Cognizione e Comunità* e che è mirato alla costruzione del suo Profilo relativamente al CLIL. Il questionario si può compilare anche in sessioni successive, salvando i dati. Per un certo verso, l'approccio è simile a quello sviluppato da CLIL Matrix (*cfr. infra*), che però non fornisce un Profilo individuale. Alla fine del percorso, quando ha risposto a tutte le domande del questionario, all'utente viene fornito un Certificato, che può scaricare e che identifica i suoi punti di forza e le aree sulle quali è utile un approfondimento. Costruito attraverso la collaborazione dei più quotati centri di ricerca sul CLIL, CLILCOM è basato sulle più recenti acquisizioni teoriche rispetto a questo nuovo approccio educativo. Partners del Progetto: Bulgaria, Finlandia, Francia, Germania, Ungheria, Italia, Paesi Bassi, Regno Unito (i nomi dei singoli partners sono quelli di molti altri progetti europei). Coordinamento: Lea Moua, Helsinki Polytechnic e David Marsh, University of Jyväskylä.³⁰

The CLIL MATRIX

Progetto finanziato all'interno del secondo programma quadriennale a medio termine (2004-2007) dell'ECML di Graz. Coordinatore David Marsh, Università di Jyväskylä. Paesi partecipanti: Finlandia, Bulgaria, Germania, Paesi Bassi, Polonia. Il Progetto, appena concluso (settembre 2007), ha messo a frutto l'esperienza maturata in altri ambiti di attività del Centro di Graz³¹ e i risultati di parecchie azioni finanziate dalla Commissione Europea tra il 1994 e il 2004, compreso il rapporto Eurydice *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (2006). Il progetto si proponeva di produrre una *Matrice CLIL di Qualità* accessibile *on-line* e su cd-rom, che mostrasse i fattori di qualità necessari all'implementazione di successo dell'ambiente CLIL. La *Matrice*, ora di-

²⁹ www.cilcon.jyu.fi/

³⁰ <http://cilcom.stadia.fi/>

³¹ Come ad esempio il *Thematic Collection of Workshop Reports on Bilingual Education*, curato da G. Abuja, 1998, e *Language Across the Curriculum*, di E. Kolodziejska and S. Simpson, 2000.

sponibile alla pagina <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>, è uno strumento per lo sviluppo della consapevolezza e per la formazione di docenti che vogliono:

- a. prendere in considerazione le abilità e le conoscenze necessarie per un CLIL di qualità;
- b. conoscere il proprio livello di preparazione rispetto all'insegnamento attraverso il CLIL.

Essa incrocia le "Quattro C" di Do Coyle (2001): *Cultura, Comunicazione, Cognizione e Comunità*, con le quattro parole chiave del CLIL: *Content, Language, Integration, Learning*, dando origine ad una "matrice", appunto, a sedici celle. L'approccio risulta molto simile a quello sviluppato nel sito CLILCOM, anch'esso finalizzato all'acquisizione di consapevolezze da parte dei docenti.

Sul sito del Progetto si trova anche la tabella *European CLIL Milestones*,³² che riporta le date e gli eventi più importanti dello sviluppo del CLIL in Europa dal 1990 al 2007. La tabella, molto utile a chi voglia comprendere il dipanarsi della storia del CLIL, viene riportata come *Appendice* alla fine della *Parte I* del volume.³³

The CLIL Compendium

Progetto finanziato dal Programma Socrates Lingua nel 2001. Coordinatori: David Marsh, Università di Jyväskylä e Anne Maljers, Europees Platform, sede di The Hague (Paesi Bassi). Partners: Do Coyle, University of Nottingham, Regno Unito; Aini-Kristiina Hartiala e Bruce Marsland, University of Jyväskylä, Finlandia; Carmen Pérez Vidal, Pompeu Fabra (UPF) University, Spagna; Dieter Wolff, University of Wuppertal, Germania.

Il Progetto deriva da un progetto di ricerca precedente focalizzato ad identificare le dimensioni del CLIL, in modo da enucleare i principi fondamentali di questo approccio educativo. Le cinque dimensioni del CLIL considerate dal Progetto sono: Cultura, Contesto, Lingua, Contenuto e Apprendimento. Ciascuna include un certo numero di punti focali, che si realizzano in modo diverso secondo tre fattori principali: l'età degli apprendenti, il contesto socio-linguistico e il grado di esposizione al CLIL. Il CLIL Compendium è iniziato con la pubblicazione del volume *Profiling European CLIL Classrooms*, a cura di David Marsh, Anne Maljers e Aini-Kristiina Hartiala, un libro facile da leggere che contiene un'introduzione alle dimensioni del CLIL. Il sito, nonostante il progetto sia finito ormai da qualche anno, viene mantenuto aggiornato in particolare per la parte relativa alle pubblicazioni disponibili.³⁴

³² *Pietre miliari del CLIL in Europa*.

³³ http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_news.htm

³⁴ <http://www.cilcompendium.com/>

VocTalk

Un programma di sviluppo per gli insegnanti della formazione professionale che desiderano insegnare le proprie materie professionalizzanti attraverso una lingua straniera. Progetto finanziato attraverso il Programma dell'Unione Europea Leonardo da Vinci (1999-2001). Coordinatore: David Marsh, University of Jyväskylä. Partners: National Board of Education, Finlandia; European Platform for Dutch Education, Paesi Bassi (Anne Maljers), e Uppsala University, Svezia. Il partenariato ha prodotto molti materiali per la formazione in servizio per il settore della formazione professionale, compreso il volume *Integrating Competencies for Working Life*. Il sito, molto ricco di informazioni e *links*, sembra essere recentemente scomparso dal web (novembre 2007).³⁵

TIE-CLIL

Progetto finanziato attraverso il Programma Socrates Lingua, Azione A (1998-2002), coordinatrice Gisella Langè, Ispettrice per le lingue straniere in capo alla Direzione Regionale per la Lombardia, è stato il progetto che ha fatto conoscere l'acronimo CLIL in Italia. Vi hanno partecipato diverse istituzioni di sette Paesi: Italia: M.P.I. Direzione regionale per la Lombardia, IR RSAE Lombardia e Università degli Studi di Pavia - Dipartimento di Linguistica; Austria: Università di Salzburg; Finlandia: University of Jyväskylä - Continuing Education Centre (David Marsh); Francia: Institut Universitaire de Formation des Maitres de Lorraine e Academie de Nancy-Metz Daric Aroeven; Repubblica Ceca: Univerzita Karlova di Praga; Regno Unito: City of Bristol Local Education Authority; Spagna: Universitat de Barcelona. Il progetto ha prodotto molti materiali in forma di volumi, corsi di formazione *on-line* e in situazione *blended*, guide per genitori e docenti. Purtroppo, sembra che il sito non sia stato aggiornato dopo il 2004.³⁶

CEILINK THINK TANK

Progetto finanziato dalla Commissione Europea, DG XXII (*Misure Complementari*) nel 1998. Coordinatore: Università di Jyväskylä (David Marsh); partners: Académie de Strasbourg, University Stendhal - Grenoble III, e Vrije Universiteit Brussels. Il progetto, il cui acronimo sta per *Consolidating Experience through Interlinking Socrates Projects*, si è concretizzato in un Simposio, tenuto a Strasburgo il 9-10 ottobre 1998. Risultato del simposio: un volume³⁷ pubblicato nel 1999, che raccoglie tutti i

³⁵ www.cec.jyu.fi/voc-talk/over.htm

³⁶ www.tieclil.org

³⁷ D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think*

contributi di esperti e partecipanti e le *Raccomandazioni* per il decennio 2000-2010, che si trovano in Appendice (in inglese) alla fine di questa *Parte I* del volume.

EUROCLIC

È la Rete CLIL Europea finanziata dalla Commissione Europea tramite il Programma Socrates Lingua (1997-2001). La rete ha avuto un ruolo nella promozione di scambi di informazioni, anche attraverso il sito web dedicato, che contiene informazioni relative allo stato del CLIL in molti Paesi Europei (accesso: cliccando su una mappa dell'Europa). La rete era coordinata da Anne Maljers, European Platform for Dutch Education (The Hague, NL) in co-operazione con l'Università di Jyväskylä (Marsh e Marsland). Altre organizzazioni coinvolte nello sviluppo della rete sono state l'università di Lancaster (UK) e di Uppsala (SE) e l'Ufficio Regionale per il Bilinguismo di Strasburgo (FR). Purtroppo, sembra che anche questo sito sia ora abbandonato per quanto riguarda l'aggiornamento delle informazioni relative ai vari Paesi e i *Bollettini* scaricabili *on-line* (fermi al 2001), mentre sembrano aggiornate più recentemente (2006) le pagine relative alle *news* e ai *prossimi eventi*.³⁸

3.2 Documenti ufficiali relativi al CLIL

Per tutti gli studiosi, il documento che inizia nei sistemi scolastici europei l'era del CLIL, anche se l'acronimo non vi viene ancora utilizzato, è il già menzionato *Libro Bianco Cresson* del 1995. Ma è dopo l'elaborazione della Strategia di Lisbona (2000) che prevede un "piano d'attacco" concertato tra i Paesi dell'Unione per diventare entro il 2010 la società più competitiva al mondo, che si moltiplicano i documenti ufficiali che includono il CLIL come strategia europea per lo sviluppo del plurilinguismo. Qui se ne presentano soltanto alcuni tra i più citati e significativi per le politiche linguistiche dell'Unione Europea, concludendo con un documento recentissimo, pubblicato a fine settembre 2007.

Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006, Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 24 luglio 2003.

Nel Piano si afferma che: *"L'Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (Content and Language Integrated Learning, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli*

Tank, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999. Per una disamina più dettagliata dei temi ivi contenuti, cfr. il capitolo successivo, *CLIL: sfide e problemi aperti*.

³⁸ www.euroclil.net

obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue. Tale metodo può infatti offrire agli allievi concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue ad una più vasta gamma di allievi, stimolando la fiducia in se stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale. L'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione, la qual cosa può risultare particolarmente interessante nel quadro della formazione professionale. La presenza di insegnanti qualificati la cui lingua materna è la lingua veicolare può facilitare l'introduzione dei metodi CLIL in un istituto d'insegnamento.” (p. 8)

Conclusioni della Presidenza Lussemburghese a seguito del Simposio *The Changing European Classroom - The potential of plurilingual education* (Lussemburgo, 10 e 11 Marzo 2005). Comunicato Stampa dell'incontro del Consiglio Educazione, Gioventù e Cultura, Brussels, 23 e 24 maggio 2005.

Le conclusioni rappresentano una forte spinta in avanti a livello politico rispetto all'importanza del CLIL, e le conclusioni vengono da allora citate in molti contesti:

1. *C'è bisogno di maggiore consapevolezza da parte del pubblico rispetto ai benefici dell'approccio CLIL e del contributo che esso potrebbe dare al miglioramento sia della prosperità individuale che sociale, e della coesione sociale.*
2. *La promozione del CLIL potrebbe portare ad una maggiore mobilità degli studenti e dei lavoratori, ed in questo modo rafforzare la cittadinanza europea.*
3. *Agenzie di promozione a livello nazionale ed europeo sarebbero di aiuto nel contribuire all'introduzione, allo sviluppo, al coordinamento e all'espansione del CLIL in tutta l'Unione Europea.*
4. *Andrebbero incoraggiate azioni di formazione specifiche per il CLIL rivolte agli insegnanti e agli amministratori del mondo dell'istruzione, includendo un periodo di lavoro o studio in un Paese in cui si parla la lingua target.*
5. *È necessario esplorare modalità di riconoscimento della partecipazione al CLIL per apprendenti di livelli di istruzione e formazione diversi.*
6. *Si dovrebbe promuovere un'ampia varietà di lingue utilizzate come mezzo per iniziative CLIL.*
7. *Andrebbero incoraggiati a livello Europeo lo scambio di informazioni e di prove scientifiche sulle buone prassi CLIL. (p. 19)*

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni: "Un Nuovo Quadro strategico per il multilinguismo", Bruxelles, 22 novembre 2005.

La comunicazione è particolarmente importante perché presenta la strategia della Commissione volta a promuovere il plurilinguismo nella società, nell'attività economica e all'interno della Commissione. L'obiettivo è quello di migliorare le competenze linguistiche dei cittadini, affinché ognuno acquisisca competenze pragmatiche in almeno due altre lingue diverse dalla propria lingua materna. Si riportano in particolare due paragrafi:

"In una recente conferenza organizzata dalla Presidenza lussemburghese dell'Unione europea si sono discussi gli sviluppi dell'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) nel cui ambito gli allievi imparano una materia in una lingua straniera. Questo tipo di approccio è adottato sempre più frequentemente in tutta Europa e fornisce notevoli opportunità di esporre gli studenti alle lingue straniere nell'ambito del programma scolastico". (p. 6)

"Gli stati membri sono invitati a porre in atto la conclusione della presidenza lussemburghese concernente l'apprendimento integrato di lingua e contenuto, inclusa una maggiore sensibilizzazione sui vantaggi di tale approccio, e lo scambio di informazioni e documentazione scientifica sulle buone pratiche del CLIL e sulla formazione CLIL specifica per gli insegnanti". (p. 9)

Documento di Lavoro della Commissione: Rapporto sull'implementazione del Piano d'Azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica", Brussels, 25 settembre 2007.

L'importanza del CLIL è ormai riconosciuta da tutti, tanto che l'acronimo CLIL ricorre nel documento ben 24 volte, su un totale di 21 pagine. Anche qui, si riportano alcuni paragrafi significativi, che da un lato rilevano la diffusione del CLIL, dall'altro mettono in evidenza la necessità di sostenere i docenti ed effettuare una valutazione rigorosa:

"Il CLIL viene usato sempre più spesso in Europa poiché è considerato come un modo efficace per rafforzare le abilità comunicative e per motivare gli alunni. [...] Il Lifelong Learning Programme³⁹ continua a dare priorità ai partenariati tra scuole che promuovono l'apprendimento precoce delle lingue, la comprensione multilingue e il CLIL. Un Simposio Europeo, "The Changing European Classroom - the Potential of Plurilingual Education", si è tenuto a Lussemburgo nel marzo del 2005 in collaborazione con la Presidenza lussemburghese, che ha riportato le sue conclusioni al Consiglio

³⁹ Programma quadro che ha sostituito dal 2007, inglobandoli, i Programmi comunitari precedenti, tra cui Socrates e Leonardo.

dei Ministri dell'Istruzione del maggio 2005. Il Simposio ha ricordato il bisogno di assicurare che gli alunni e gli studenti ricevano istruzione in CLIL in diversi gradi del loro percorso scolastico. Si è anche sottolineato che gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione ad hoc per il CLIL. Nel 2006 Eurydice ha pubblicato lo studio "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in schools in Europe", che descrive le caratteristiche principali dell'insegnamento CLIL in Europa. Mentre l'interesse verso il CLIL aumenta, soltanto una minoranza di alunni e studenti ne sono coinvolti, e la situazione varia grandemente da Paese a Paese. Lo studio ha mostrato che se si vuole generalizzare l'istruzione in CLIL, essa deve essere supportata nella maggior parte dei Paesi da uno sforzo significativo per quanto riguarda la formazione dei docenti. Un'altra area che ha bisogno di ulteriore approfondimento è la valutazione: poiché il CLIL è ancora nella fase iniziale nella maggior parte dei Paesi, la valutazione delle pratiche didattiche in CLIL non è ancora diffusa". (p. 11)

Sembra importante sottolineare come, se da un lato l'importanza del CLIL non viene messa in dubbio, dall'altro sia forte il bisogno di raccogliere delle prove scientifiche a sostanziare la sua efficacia, per non incorrere nel rischio di una tautologia ("CLIL è bello perché è bello") che andrebbe a detrimento di tutte le speranze in esso riposte da politici, ricercatori e insegnanti. La necessità della ricerca, e in particolare della valutazione delle esperienze e dei modelli, viene messa in evidenza anche da uno studio, pubblicato sempre nel 2007 dalla Commissione Europea, del High Level Group on Multilingualism, una *Task Force* nominata dalla Commissione per dare un parere sulle sfide del multilinguismo in Europa (*cfr. infra*).

3.3 Studi e pubblicazioni

Innumerevoli sono gli studi pubblicati a livello Europeo da quando il CLIL è entrato a far parte dello scenario dell'insegnamento delle lingue straniere. Tutti i Progetti finanziati dall'Unione Europea o dall'ECML di Graz hanno dato luogo a pubblicazioni e articoli (oltre a materiali usufruibili *on-line*) che fanno ormai parte della letteratura sul CLIL; molti vengono citati nella *Bibliografia* di questo volume, e uno in particolare viene illustrato in un qualche dettaglio nel capitolo successivo, *CLIL: sfide e problemi aperti*. Come per la sezione che riguarda i Progetti, più sopra in questo capitolo, in questa sede si è preferito presentare soltanto le pubblicazioni più recenti, in ordine cronologico inverso.

Maljers A., Marsh D. & Dieter Wolff (eds.) (2007), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar

Il libro raccoglie testimonianze su come il CLIL sia oggi implementato in 20 Paesi Europei. La sezione che riguarda l'Italia è stata redatta da Gisella Langé. Le informazioni sono complementari a quanto contenuto nei Profili Nazionali allegati al volume *Content and Language Integrated Learning in Schools in Europe* (Eurydice, 2006). Gli autori descrivono le caratteristiche di alcune buone prassi trovate nei loro contesti. L'analisi coinvolge la messa a fuoco dell'insegnamento delle lingue nelle varie situazioni nazionali, la "storia" locale del CLIL, fattori politici ed educativi generali ad esso associati, tipi di modelli CLIL applicati, sviluppo del curriculum e certificazione. La pubblicazione è il risultato della cooperazione tra la European Platform for Dutch Education e lo European Centre for Modern Languages del Consiglio d'Europa, con sede a Graz, all'interno del secondo Programma a medio termine 2004-2007, *Languages for Social Cohesion, Progetto The CLIL Matrix*.

Marsh D. & Wolff D. (eds.) (2007), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt

Secondo gli autori, il CLIL può essere considerato come un esempio di integrazione a livello di curriculum. La pubblicazione fornisce esempi di come ciò si stia attuando in Europa. In particolare, illustra perché e come le buone prassi possano portare ai risultati positivi che sempre più si riscontrano in vari Paesi. Il volume raccoglie ventotto testimonianze selezionate dalle presentazioni effettuate al Convegno di Helsinki *CLIL Competence Building for Globalization: Quality in Teaching Through a Foreign Language* (giugno 2006). I contributi, provenienti da numerosi Paesi dell'Unione Europea, sono divisi in sei sezioni che comprendono i seguenti temi: pratica didattica, valutazione, ricerca, e gestione di Programmi/Progetti. La conclusione, *Postscript to CLIL 2006 and Future Action*, porta la firma di Gisella Langé.

In appendice, l'*Helsinki Communiqué* ("Comunicato di Helsinki") relativo agli sviluppi futuri del CLIL in Europa, inviato alla European Commission, Direzione Generale Education and Culture a conclusione del Convegno. Esso introduce due brevi ma densi documenti, per tutti noi di estremo interesse, risultato dell'elaborazione congiunta di un gruppo di ricercatori: un insieme di raccomandazioni per le azioni future, dal titolo *Goals and Processes*, e le conclusioni del gruppo, dal titolo *Future Prospects of Content and Language Integrated Learning for Mobility & Competence-building 2006-2012*. I documenti sono riprodotti in *Appendice alla Parte I* di questo volume, per gentile concessione di D. Marsh.

Commission of the European Communities (2007), *Final report*, High Level Group on Multilingualism, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Il Gruppo, formato da esperti indipendenti, è stato nominato direttamente dalla Commissione il 20 settembre 2006 per “fornire supporto e consiglio nello sviluppo di iniziative, oltre a nuove idee per un approccio complessivo al multilinguismo nell’Unione Europea”. Il suo compito specifico era di “permettere uno scambio di idee, esperienze e buone prassi nel campo del multilinguismo e fornire raccomandazioni alla Commissione per Azioni in questo ambito” (*European Commission 2006:12*). (p. 8)

Nello studio, consegnato al Commissario Europeo per il Multilinguismo Leonard Orban il 26 Settembre 2007, si afferma apertamente che “*approcci metodologici specifici come il Content and Language Integrated Learning (CLIL), Learning Across the Curriculum, e la promozione dell’autonomia dell’apprendente e dell’insegnamento collaborativo sono stati riconosciuti come particolarmente efficaci*”. (p. 10)

Ci sono però, secondo il Gruppo, ancora molte aree da esplorare, per cui si rendono necessarie ulteriori indagini e ricerche. In particolare, l’*Area di Ricerca 1* riguarda anche il CLIL: “*Problema chiave: ricerca sui livelli di competenze degli adulti in relazione alle diverse età in cui si è iniziato lo studio delle lingue e a diversi scenari di insegnamento/apprendimento (ad esempio l’insegnamento tradizionale, varie forme di immersione, CLIL, soggiorni in Paesi dove si parla la lingua/le lingue studiata/e, ecc.)*.” (p. 20)

European Commission (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Country Descriptions*, Eurydice, Italy, Brussels

Nel 2006, Eurydice ha pubblicato una raccolta di 33 studi di caso di altrettanti Paesi europei, alcuni, come la Norvegia, non appartenenti all’Unione ma facenti parte dello spazio Europeo allargato. I contributi nazionali raccolti hanno fornito la base per lo studio comparativo pubblicato contestualmente. Tutti gli studi nazionali hanno la stessa struttura, che si compone di sei sezioni principali: terminologia nazionale associata al concetto di CLIL; organizzazione e status del CLIL; qualifiche e training specialistico per gli insegnanti coinvolti in esperienze CLIL; dibattito e riforme correnti; dati statistici (opzionale) e bibliografia (opzionale). Il caso dell’Italia è stato curato da Simona Baggiani e Alessandra Mochi (Eurydice Unit), con l’aiuto esterno di Giovanna Occhipinti (ispettrice MPI). La descrizione riguarda la situazione rilevata all’anno scolastico 2004-05. Vengono citati, come appartenenti a Progetti Pilota, il caso della Lombardia (ALI-CLIL), del Piemonte (*Science in English*), del Veneto (*Apprendo in Lingua 2*), e della Rete del Friuli Venezia Giulia. Viene inoltre menzionato il Laboratorio CLIL presso l’Università “Ca’ Foscari” di Venezia.

European Commission, Directorate General for Education and Culture (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe - Survey*, Eurydice, Brussels

Gli studi di caso nazionali hanno fornito i dati per la compilazione di uno studio comparativo tra tutti i Paesi considerati, che ha lo scopo di fornire una prima rilevazione a livello Europeo sul CLIL. Esso rappresenta uno strumento per valutare gli sforzi effettuati a tutti i livelli per promuovere nuove metodologie nell'apprendimento delle lingue. Lo studio contiene una dettagliata analisi di come viene organizzato il CLIL, lo status delle diverse lingue coinvolte, le materie scolastiche interessate, e le misure per la formazione e il reclutamento di insegnanti preparati, il cui numero non adeguato viene identificato come una delle maggiori barriere all'implementazione di questo tipo di insegnamento.

Complementare a questo studio, il volume *Windows on CLIL* pubblicato nel settembre del 2007 (*cfr. supra*) che continua l'attività di monitoraggio e contiene dati più aggiornati.

European Commission (2005), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005*, Eurydice, Brussels

È questo il primo studio nella serie *Key Data* della Rete Eurydice dedicato interamente alle lingue straniere. Come gli altri della serie, esso dovrebbe essere regolarmente aggiornato ogni due anni. Risponde all'obiettivo, contenuto nel documento della Commissione *L'Indicatore europeo di competenza linguistica* (Bruxelles, 1.8.2005) di avere un quadro completo ed affidabile, generato da dati certi, rispetto allo stato dell'insegnamento delle lingue straniere in tutti i Paesi dell'Unione, e di monitorare i progressi nell'insegnamento di almeno due lingue straniere nel curriculum, che è uno degli obiettivi chiave della Strategia di Lisbona (2000), ri-sottolineato dalle conclusioni del Consiglio Europeo di Barcellona (2002). Il libro contiene 37 indicatori organizzati in cinque capitoli: *Contesto, Organizzazione, Partecipazione, Insegnanti e Processi di insegnamento*. I dati contenuti nello studio si riferiscono all'anno scolastico 2002-03. L'insegnamento in ambiente CLIL è presente in quasi tutti gli Stati Membri, così come in Norvegia, ma allora (i dati si riferiscono al 2004) gli alunni coinvolti erano ancora una minoranza.

In questo capitolo abbiamo messo in luce le origini Europee del CLIL, collegandole alla grande Politica a monte e alle sue scelte di politiche linguistiche a valle. Abbiamo visto come sia l'Unione Europea che il Consiglio d'Europa, pur da due osservatori diversi (il primo rappresentato allo stato attuale da 27 Paesi, il secondo da 47) perseguono tuttavia gli stessi scopi: *plurilinguismo, diversità linguistica, mutua comprensio-*

ne, cittadinanza democratica e coesione sociale. Abbiamo accennato alla genesi e allo sviluppo del CLIL, da umile pratica a nuovo approccio pedagogico. Abbiamo visto come il mondo del CLIL, anche in ragione di cospicui finanziamenti Europei, abbia saputo riflettere su se stesso ed elaborare pensiero, producendo un cospicuo *corpus* di documentazione sia a livello teorico che di buone prassi. Nei prossimi due capitoli vedremo quali sono le sfide e i problemi aperti, e come si stia evolvendo la ricerca in Europa.

CLIL: sfide e problemi aperti

Sandra Lucietto

Come ogni nuovo approccio pedagogico-didattico, anche il CLIL pone delle sfide a chi voglia comprenderlo e metterlo in pratica. Il fatto stesso che si tratti di un ambiente di apprendimento duale, che si prefigge l'*integrazione* tra lingua e contenuti non linguistici, mette la scuola e i suoi docenti, come vedremo anche nei capitoli successivi, di fronte a situazioni nuove e ad incognite a livelli diversi. Il CLIL è per sua natura un approccio innovativo complesso: esso non solo si pone due obiettivi *contemporaneamente*, cioè l'apprendimento di un contenuto e di una lingua, ma vuole anche rispettare le due componenti in modo che nessuna abbia a "soffrire" a causa dell'integrazione. Si tratterà quindi di mettere a punto una metodologia adatta, di formare insegnanti preparati ad applicarla, di definire il profilo dell'insegnante CLIL, di avere accesso a materiali efficaci per sviluppare sia il contenuto che la lingua, di capire come meglio misurare i progressi in entrambi, e infine di valutare l'efficacia dell'intervento didattico. In questo capitolo si esplorano alcune delle sfide più importanti, nonché i problemi che ancora rimangono aperti, attraverso le parole di alcuni dei maggiori esperti del CLIL a livello Europeo. La disamina della letteratura esistente non è esaustiva, ma si è scelto di soffermarsi su alcune pubblicazioni chiave. Si rifà innanzitutto ampio riferimento a documenti apparsi tra il 1999 e il 2001, un periodo di grande fermento per quanto riguarda l'elaborazione e la riflessione sul CLIL, per poi arrivare allo scenario più recente.

Una delle pubblicazioni più interessanti proveniente dal mondo dei Progetti Europei è senz'altro il volume *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, curato da Marsh e Marsland e pubblicato nel 1999.¹ Il contenuto del libro si può ricondurre a tre temi principali:

- riflessioni ad ampio raggio sulle esperienze e i risultati del CLIL in molti Paesi europei durante quella che nel libro viene chiamata la "fase 1" del CLIL (gli anni Novanta), un periodo pionieristico caratterizzato da enorme interesse da parte di docenti singoli coinvolti in sperimentazioni spesso dal carattere volontaristico, che hanno dato origine a molte varietà di CLIL;

¹ D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999. Tutte le traduzioni dall'inglese contenute in questo capitolo sono dell'autrice.

- lo stato dell'arte della situazione a livello di elaborazione teorica al momento della scrittura, dando forma e riconducendo a sistema riflessioni provenienti da più contesti;
- indicazioni e prospettive per la "fase 2" del CLIL (gli anni 2000-2010), una fase che dovrebbe essere caratterizzata da un approccio più professionale e consapevole rispetto alle caratteristiche del CLIL e alle sue potenzialità.

Per le persone che operano in Italia, e anche nel contesto Trentino, la lettura è tuttora molto interessante, perché dagli articoli contenuti nel volume si può evincere come il quadro attuale nel nostro Paese corrisponda probabilmente ancora più alla "fase 1" che alla "fase 2".

Do Coyle² dà un nome ad alcune delle sfide più importanti quando mette in evidenza la necessità di far uscire il CLIL dall'aura di missionarismo che sembrava accompagnarla, e di tenere conto delle *implicazioni*³ che la "metamorfosi" del CLIL pone a tutti i livelli - dalla politica, alla ricerca, al corpo docente - ogniqualvolta si trasformi da ambiente "speciale" ad uno più usuale e stabile, da scelta metodologica portata avanti da insegnanti pionieri ad una perseguita da professionisti competenti, da approccio messo in atto dove coesistono più lingue a situazioni attinenti a sistemi educativi ancora prettamente monolingui. Queste implicazioni si presentano come "blocchi nei quali si inciampa", e che sono, secondo l'autrice, fin troppo familiari:

"mancanza di una politica a livello nazionale, problemi di finanziamento, preoccupazioni rispetto alla formazione iniziale e in servizio, monitoraggio e standardizzazione dell'insegnamento, necessità di prove scientifiche, implicazioni a livello metodologico e di risorse, riconoscimento istituzionale - e la lista potrebbe continuare". (p. 14)

1. METODOLOGIA

La componente metodologica è stata da sempre ritenuta l'elemento chiave per la riuscita del CLIL, e nel volume citato molti degli autorevoli interventi ne fanno menzione. Per prima, Coyle⁴ offre alcuni spunti di riflessione che sono ancora oggi riferi-

² D. Coyle, *Looking Forwards: Moving on*, in D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Jyväskylä, 1999, *op.cit.*

³ Questa la parola usata dall'autrice nel testo inglese, che potremmo in questo contesto tradurre con il termine italiano *sfida*.

⁴ D. Coyle, 1999, *cit.*

menti importanti per tutti coloro che vogliono cimentarsi nel CLIL o che vorrebbero vederlo diffondersi maggiormente nei loro contesti. Sono infatti affermazioni che non si possono ancora ritenere scontate o sorpassate, almeno non in tutte le situazioni:

“A livello della classe, il modello trasmissivo dovrà lasciare spazio ad approcci più transazionali ed interazionali – in particolare se l’integrazione [enfasi nel testo, ndr.] tra insegnamento e apprendimento di discipline non linguistiche e di lingua straniera deve essere sviluppato come concetto fondamentale del CLIL. Chiaramente, questo coinvolge una pianificazione a lungo termine che prende in considerazione non solo abilità che riguardano la lingua e i contenuti, ma che incorpora esplicitamente lo sviluppo di processi di pensiero, di interazione sociale e di autonomia del discente.” (p. 14)

Marsh, Marsland e Nikula⁵ da parte loro mettono in luce chiaramente che:

“uno dei problemi che i professionisti del CLIL devono affrontare è convincere altri gruppi di interesse che il CLIL è molto più che semplicemente cambiare la lingua di istruzione: è un approccio pedagogico autonomo” (p. 36)

e che le scelte effettuate dai docenti per cambiare le loro pratiche metodologiche:

“variano a seconda dei contesti, ma alcune ricorrono più spesso di altre: uso di materiali autentici attraverso mezzi diversi, chiarezza degli obiettivi di apprendimento, ricorso a supporti visivi, semplificazione nella trasmissione dei contenuti, modifica del passo della lezione, uso di testi scritti, riformulazione e ripetizione, controllo della comprensione, maggiore uso di stili di lavoro cooperativo, ne rappresentano soltanto alcune.” (p. 39)

Anche Baetens Beardsmore⁶ sottolinea l’importanza della metodologia, in particolare evidenziando come molti insegnanti coinvolti in esperienze di educazione bilingue sembrino non aver raggiunto una sufficiente comprensione della differenza tra la pratica didattica in ambienti monolingui e quella necessaria in ambienti che veicolano i contenuti in una lingua “altra”. Egli cita gravi errori da lui stesso osservati ad esempio nel *code-switching*, cioè dell’alternanza linguistica, da parte di insegnanti che utilizzavano in classe la lingua madre per fornire tutte le spiegazioni e la lingua straniera per introdurre le definizioni di nuovi concetti (ricorrendo cioè soltanto

⁵ D. Marsh, B. Marsland and T. Nikula, *Position Statement. CLIL: a Review of current thinking*, in D. Marsh and B. Marsland, (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*

⁶ H. Baetens Beardsmore, *Consolidating Experience in Plurilingual education*, in D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*

a pochi elementi lessicali), e che tuttavia si illudevano di fare CLIL (1999:28-29). Questa è, secondo Marsh, Marsland e Nikula (1999:35), una delle tante variabili che possono produrre risultati negativi e che, se gestite in modo inappropriato, possono gettare discredito su tutto l'approccio CLIL.

Infine, Wolff⁷ si rifà al caso della Germania, dove la classe CLIL sembrava ancora essere caratterizzata dall'uso di metodi di insegnamento tradizionali:

“Le materie non linguistiche vengono ancora insegnate in modi parecchio antiquati, e gli insegnanti tendono a trasferire questi metodi quando insegnano [attraverso] la lingua. Questa è una sfortuna, specie dal momento che il CLIL, in generale, offre migliori condizioni di apprendimento sia per la lingua straniera che per la materia non linguistica. Nuovi e convincenti concetti pedagogici come orientamento al progetto, orientamento al processo, e orientamento ai concetti si confanno molto di più a questo contesto di apprendimento. Il lavoro di gruppo diventa molto più autentico nel CLIL che nelle classi [di lingua] tradizionali. [...] Molte idee sono state proposte negli ultimi anni, per esempio l'uso di strategie che si collegano sia al contenuto che alla lingua, ma esse dovranno essere affinate e migliorate al fine di sviluppare una metodologia specifica per il CLIL.” (pp. 123-124)

Due anni dopo, nel 2001, Wolff⁸ ritorna sulla metodologia mettendo in evidenza come sia già disponibile ormai in tutto il mondo una grande quantità di informazioni sull'insegnamento-apprendimento di materie non linguistiche attraverso una lingua seconda o straniera, e di come un certo numero di elementi metodologici che sembrano contribuire all'effettivo raggiungimento di risultati positivi siano comuni a tutti i contesti. La sua visione conferma quanto affermato dagli autori precedenti quando dice, fin da subito, che:

*“i pedagogisti hanno ormai compreso che per ottenere risultati positivi nella classe CLIL i metodi normalmente usati nelle classi dove la lingua veicolo è la lingua madre dei discenti devono essere adattati alle nuove condizioni, in particolare attraverso quelli che vengono chiamati language-sensitive methods”*⁹ (p. 13)

⁷ D. Wolff, *Content-based Language Learning: some critical issues*, in D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*

⁸ D. Wolff, *Methodological Success Factors*, in D. Marsh, A. Ontero & Shikongo Tautiko, *Enhancing English-medium Education in Namibia*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Finland & Ongwediva College of Education, Namibia, 2001.

⁹ “Metodi che prestano attenzione alla componente linguistica”. Traduzione dell'autrice.

metodi, cioè, che si pongono il problema di come evitare che la lingua nella classe CLIL diventi ostacolo, piuttosto che veicolo, dell'apprendimento. L'autore fa risalire questi metodi ad una tradizione tutta europea, e cioè al *Language across the Curriculum Approach* sviluppato nel sistema educativo inglese già alla fine degli anni Ottanta, e agli *Encounter Programmes* del sistema tedesco. Entrambi pongono l'accento sulla necessità di far acquisire consapevolezza agli alunni rispetto alla lingua (struttura e funzioni) e al suo ruolo in tutte le materie del curriculum.

Ma ecco quali sono, secondo Wolff, i principali elementi comuni che possono essere il punto di partenza per sviluppare una metodologia organica:

- **attenzione alla lingua.** Secondo Wolff *“è apparso chiaro nell'insegnamento in classe che anche se la lingua dovrebbe sempre avere il secondo posto rispetto al contenuto, non per questo essa dovrebbe essere lasciata da parte”* (p. 13). Egli afferma inoltre che *“l'esperienza di immersione canadese, dove la lingua non veniva presa in considerazione, non ha dato i frutti positivi sperati, come ormai gli stessi esperti canadesi ammettono apertamente, mentre esperienze europee mostrano come si possa sviluppare l'apprendimento di lingue e contenuto anche in situazioni con un numero limitato di ore”*. *“Metodologicamente parlando - continua Wolff - in questi approcci il contenuto è centrale, ma il processo di apprendimento del contenuto è reso possibile dal fatto che nello stesso tempo si rendono accessibili i mezzi linguistici ad esso necessari (sia lessicali che strutturali)”* (p. 14);
- **lettura (e in secondo luogo scrittura) come abilità linguistiche essenziali.** Entrambe sono fondamentali in qualsiasi disciplina, dal momento che la lettura di testi è una delle principali forme di *input* a livello di contenuto. La lettura nelle materie non linguistiche è focalizzata all'estrazione delle idee principali, o alla comprensione del senso di un discorso, mentre la scrittura entra in gioco nel momento in cui gli alunni devono scrivere un rapporto/resumé di quanto rinvenuto nei documenti, o il risultato di un loro lavoro di ricerca, di un esperimento, ecc. Per tutti questi motivi, abilità specifiche di lettura e scrittura andranno esercitate ed introdotte nella classe CLIL;
- **una diversa organizzazione della classe.** Se molte delle classi coinvolte in CLIL sono ancora molto tradizionali, è nelle classi in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi cercando insieme risposte a domande specifiche o lavorando insieme su un progetto che si ottengono i risultati migliori, classi *“in cui gli studenti affrontano i problemi linguistici controllando la terminologia o discutendo il significato di testi, paragrafi o parole difficili. Questo tipo di ambiente di apprendimento si è dimostrato molto più produttivo per l'apprendimento sia*

del contenuto che della lingua straniera. [...] i metodologi sono convinti che trasformare la classe in una specie di laboratorio di ricerca, in cui gli studenti lavorano sia da soli che in modo cooperativo su questioni importanti per la vita reale porterà ad una maggiore autonomia degli apprendenti, che è riconosciuta come uno degli obiettivi chiave dell'educazione" (p. 14);

- ***un theme-based approach,¹⁰ che diventa anche una didattica per progetti, nelle classi CLIL della scuola primaria,*** dove è ormai chiaro, secondo Wolff, che lavorare attorno a temi specifici secondo un'ottica multidisciplinare e cross-curricolare giova molto di più dell'introduzione dello studio della lingua straniera per sé.

La necessità dell'attenzione alla lingua, anzi, di un vero e proprio *supporto linguistico* nella classe CLIL, è sostenuta anche da John Clegg sia in un contributo¹¹ apparso nella stessa pubblicazione che in un ulteriore articolo,¹² purtroppo non datato, reperibile su una rivista *on-line*. Il punto centrale dell'argomentazione di Clegg è che:

“insegnare e apprendere in una seconda lingua o in una lingua straniera non è la stessa cosa che insegnare ed apprendere nella prima lingua.[...] Gli alunni che imparano in una lingua diversa dalla propria fanno più cose, dal punto di vista cognitivo, rispetto a quelle che fanno quando imparano nella loro lingua madre”.

Essi imparano un contenuto, ma nello stesso tempo imparano una lingua. *“Questo significa - continua Clegg - che hanno una capacità mentale minore di concentrarsi sulla comprensione del contenuto di quanta ne abbiano quando imparano in lingua madre. E quindi, non possono portare a termine alcuni compiti senza aiuto”.* Egli afferma che gli insegnanti possono sostenere gli alunni in molti modi, che elenca, tra i quali contempla anche o il rendere il compito concettualmente più semplice, in modo da far concentrare gli alunni più sulla lingua, o il renderlo linguisticamente più accessibile, cosicché gli alunni si possano concentrare di più sui concetti. Tra le due alternative, egli sembra tuttavia propendere per agire più a livello del supporto linguistico che della semplificazione dei contenuti, per evitare una perdita a livello concettuale nell'insegnamento CLIL.

¹⁰ “Approccio tematico”. Traduzione dell'autrice.

¹¹ J. Clegg, *Towards Successful English-medium Education in Southern Africa*, in D. Marsh, A. Ontero & Tautiko Shikongo *Enhancing English-medium Education in Namibia*, 2001, cit.

¹² J. Clegg, “Providing Language Support in CLIL”, <http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf> (non datato).

Marsh (2001)¹³ descrive le caratteristiche principali di un *language-sensitive method*, condizione anche per lui irrinunciabile per il successo del CLIL. Per prima cosa, egli sgombra il campo dall'idea, condivisa ancora da molti, che per poter insegnare un contenuto in una lingua straniera si debba essere un *native speaker* nella lingua straniera veicolare:

“essere un “buon insegnante” che utilizza una lingua non materna per veicolare contenuti non linguistici non dipende dall'averne un alto livello di fluency nella lingua straniera. Un insegnante con una conoscenza imperfetta della lingua può comunque ottenere un alto livello di eccellenza nella classe. Certo, la capacità di esprimersi senza intoppi sarà sempre un vantaggio, ma non dà di per sé buoni risultati. La buona pratica didattica ha più a che vedere con la presenza di un metodo che faccia attenzione alla lingua” (Marsh, 2001:22)

che con la lingua in sé.¹⁴ Secondo Marsh, elementi essenziali di questo metodo, che riprendono e ampliano quanto già detto più sopra da altri autori, sono:

- l'attenzione alla valutazione, in modo da impedire che una padronanza linguistica non ottimale interferisca con i risultati nella materia non linguistica;
- l'organizzazione della classe in modo tale che l'apprendimento avvenga anche attraverso il lavoro in coppia o in gruppo;
- l'attenzione alla comprensione da parte degli alunni, anche con controlli frequenti del docente;
- l'attenzione al *feedback* dato agli alunni, in modo tale che sia sempre costruttivo, e mai solamente critico;
- una lezione basata sull'interazione, e non sul monologo del docente, anche attraverso l'utilizzo del *Cooperative Learning*;
- attività di supporto alla lingua;

¹³ D. Marsh, *Approaching Language-sensitive Expertise*, in D. Marsh, A. Ontero & Tautiko Shikongo, *Enhancing English-medium Education in Namibia*, 2001, cit.

¹⁴ Tale punto di vista era stato illustrato anche in D. Marsh, B. Marsland and T. Nikula, *Position Statement. CLIL: a Review of current thinking*, in D. Marsh and B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, op. cit., “Buone abilità linguistiche nella lingua straniera sono ovviamente un prerequisito per l'insegnante CLIL [...] per l'importanza che l'insegnante riveste come modello linguistico, in particolare per quanto riguarda la pronuncia. [...] La consapevolezza linguistica rispetto alla comunicazione in generale, e alla lingua straniera in particolare, deve essere accompagnata da una comprensione dei principali principi organizzatori, specialmente per quanto riguarda l'interlingua, della lingua madre dei discenti. [...] Per questo, un insegnante che abbia la stessa lingua madre dei suoi alunni, o la maggior parte di essi, può essere preferibile rispetto ad un native speaker della lingua straniera che può non possedere questa conoscenza.” (p. 37-38).

- attenzione alla correzione dell'errore, in modo non aggressivo e costruttivo, per evitare episodi di demotivazione;
- semplificazione linguistica: *being simple, but not simplistic*, il che significa tenere presente i bisogni linguistici della classe;
- utilizzare sempre lo stesso *input* per la gestione delle operazioni in classe (*classroom language*), il che significa aiutare gli alunni ad interiorizzare la lingua utile per la comunicazione;
- attivare, concordandola con gli *stakeholders*, una politica linguistica a livello di intero istituto scolastico;
- attenzione esplicita alle strategie di apprendimento sia relative alla lingua che al contenuto;
- permettere l'uso di entrambe le lingue in momenti appropriati della lezione (*code-switching*);
- fare uso di supporti non verbali (visivi e uditivi) per aiutare la comprensione di concetti.

(Marsh, 2001:23-25).

Per concludere, Marsh sottolinea la necessità che gli insegnanti di materia non linguistica abbraccino questi metodi, così come gli insegnanti di lingua straniera devono fondare il proprio intervento didattico sui bisogni, i punti di forza e di debolezza e le esperienze dei propri alunni. Il fattore chiave del successo sta nel lavoro in *team*, che sostenga la politica linguistica che la scuola ha stabilito (Marsh, 2001:25).

Il triennio 2005-2007 vede una nuova fioritura di documenti internazionali sul CLIL, ove si nota come la riflessione e l'elaborazione teorica siano molto progredite, in continuità con le precedenti affermazioni. In un Rapporto intermedio all'interno del Progetto CLIL Matrix, finanziato dal Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz (Consiglio d'Europa), nel 2005, Marsh *et alii*¹⁵ scrivono:

“Il CLIL è [...] un approccio educativo essenzialmente basato sulla metodologia. Cambiare il mezzo dell'istruzione [la lingua, ndr.], per quali possano essere le ragioni, senza adattare i metodi, può facilmente portare a risultati generali scadenti. Questa situazione è comune in molte parti del mondo. Il raggiungimento di una piena integrazione di lingua e contenuto in una focalizzazione duale è essenziale per raggiungere la qualità nel CLIL.” (p. 6)

¹⁵ D. Marsh, D. Coyle, S. Kitanova, A. Maljers, D. Wolff, B. Zielonka, *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL quality matrix*, Central Workshop Report 6/2005 (Graz, Austria, 3-5 November 2005), Graz, European Centre for Modern Languages, 2005.

Infine, in un documento ancora più recente (2006), ancora Marsh ritorna sulla metodologia mentre identifica le basi teoriche del CLIL:¹⁶

*“Il CLIL pone l’accento sull’apprendente che interagisce simultaneamente sia con la lingua che con il contenuto non linguistico, in modo da sviluppare il problem solving e la concettualizzazione in generale. Attraverso metodi molto focalizzati sul lavoro di gruppo e sull’autonomia dell’apprendente, l’apprendente si affida molto al fare riferimento alle sue conoscenze nella prima lingua (in questo modo mettendo in relazione le nuove informazioni sia con quanto già acquisito nella prima lingua che con quanto di nuovo va comprendendo nella seconda lingua). Se i vantaggi a livello linguistico e cognitivo della metodologia CLIL si debbono intendere in termini di sviluppo dell’apprendimento, allora è possibile che l’apprendimento attraverso metodi basati sulla costruzione [enfasi mia nel testo, ndr.] mettano in grado un numero maggiore di studenti di imparare secondo i loro stili di apprendimento preferiti di quanto lo permettano metodi tradizionali basati sull’istruzione.”*¹⁷

I principi dell’approccio costruttivista, che deriva in gran parte dalla psicologia cognitiva, vengono così riassunti da Bruner (1990):

- *l’insegnamento si deve occupare delle esperienze e dei contesti che rendono gli studenti disponibili a e capaci di apprendere (readiness).*
- *l’insegnamento deve essere strutturato in modo da risultare facilmente comprensibile agli studenti (spiral organisation).*
- *l’insegnamento dovrebbe essere organizzato in modo da facilitare l’estrapolazione e/o il riempimento di parti mancanti (going beyond the information given).*

Tutte queste testimonianze, così come una visita ai due nuovi siti europei menzionati in nota¹⁸ che permettono in modo semplice di sviluppare *on-line* un individuale percorso di consapevolezza rispetto ai nodi chiave del CLIL, in una lingua accessibile ai più, possono soltanto rafforzare la fondatezza dei principi di quanto si è andati proponendo nel modello CLIL offerto dall’IPRASE alle scuole.¹⁹

¹⁶ D. Marsh, *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*, METSMaC, 2006, p. 36-37.

¹⁷ L’enfasi è stata inserita per non perdere il riferimento, implicito nel testo inglese, ad un’affermazione di Wolff, 2006, che ha definito il CLIL “*learning by construction, rather than by instruction*”. Tale definizione è stata ripresa da molti autori nella letteratura recente.

¹⁸ <http://clilcom.stadia.fi/> e http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_news.htm.

¹⁹ Cfr. capitolo *Il modello CLIL proposto dall’IPRASE*. Per uno sguardo d’insieme sulle caratteristiche e sui nodi chiave di un metodo adatto al CLIL, si veda anche D. Cornaviera, *Approcci e strategie didattiche nell’insegnamento CLIL*, in F. Ricci Garotti (a cura di) *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006.

2. FORMAZIONE DEI DOCENTI

Anche la formazione dei docenti è da sempre considerata una priorità, dal momento che l'insegnamento CLIL non può essere portato avanti con metodi trasmissivi tradizionali. Il citato Simposio CEILINK di Strasburgo del 1998 aveva anche il compito di indicare le priorità per il nuovo Millennio in ambito CLIL. La necessità della formazione degli insegnanti è stata un tema ricorrente nella quasi totalità degli interventi.

Pérez Vidal²⁰ ha posto l'accento sulla necessità di superare la situazione molto variegata constatata all'interno di diversi Paesi Europei:

"[...] alcuni docenti hanno un grosso supporto da parte dell'Amministrazione e anche un background appropriato, con qualifiche per l'insegnamento sia della lingua straniera che di una materia non linguistica; altri si stanno già volgendo primariamente alla produzione di materiali; altri ancora hanno progetti pionieristici organizzati da gruppi autonomi, ma con pochissima o nessuna guida esterna". (p. 17)

Secondo l'autrice, una parte fondamentale del successo dell'approccio CLIL dipenderà da un'appropriate formazione dei docenti sia a livello metodologico che linguistico, in modo da metterli in grado di operare in contesti e circostanze diverse. La formazione sarà all'insegna della flessibilità, per rispettare i bisogni dei diversi contesti, e potrà avere *format* diversi (una sessione, un seminario, un corso intensivo di una settimana, un corso lungo un anno), ma è necessario anche prevedere l'offerta di corsi post-laurea a livello di *Master*, che permetterebbero di intraprendere studi seri nelle diverse aree che hanno bisogno di essere esplorate. C'è infatti bisogno di ricerca su che cosa comporta il contemporaneo sviluppo linguistico e concettuale, a livello di sviluppo di materiali, di analisi di ciò che realmente accade in classe (portata avanti con l'approccio della ricerca-azione), e infine, anche di elaborazione di curricula nei diversi contesti educativi, in cui il CLIL avrebbe molto da offrire.

Wode e Burmeister²¹ hanno messo in relazione la necessità di formazione iniziale e in servizio che tengano conto contemporaneamente della ricerca scientificamente fondata e di preoccupazioni di tipo pratico con la necessità di fornire, alla fine dei percorsi,

²⁰ C. Pérez Vidal, *Teacher Education: The Path towards CLIL*, in Marsh et al., *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*

²¹ H. Wode & P. Burmeister, *Priorities for CLIL investment in the forthcoming period*, in Marsh et al., *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*

certificazioni che comprovino le competenze sviluppate e che le istituzioni responsabili del reclutamento degli insegnanti prendano come base per la selezione degli insegnanti CLIL. Contemporaneamente rimarcano la necessità della ricerca per determinare le caratteristiche di un CLIL di qualità. A questo proposito propongono l'osservazione sistematica di classi CLIL, in particolare per quanto riguarda i processi interattivi, la lingua utilizzata da docenti e studenti, e la metodologia applicata.

Baetens Beardsmore²² rimarca indirettamente, ma in modo molto deciso, la necessità della formazione quando, come abbiamo visto, riporta gli esempi negativi forniti dai docenti da lui osservati, e attribuisce la responsabilità del loro fallimento alla:

“loro formazione, [che] non li aveva adeguatamente preparati ad una comprensione profonda dei principi e della pratica dell'educazione bilingue.” (p. 29)

L'intervento di Wolff²³ nello stesso volume pone la formazione in primo piano come uno dei cinque problemi²⁴ ancora aperti di cui si dovrà discutere nel decennio 2000-2010, collegandola direttamente con l'identità dell'insegnante CLIL:

“[...] dobbiamo discutere se l'insegnante CLIL del futuro debba essere un insegnante di materia non linguistica formato in una lingua straniera dopo aver concluso la sua formazione iniziale in una materia non linguistica, o un insegnante di lingua straniera formato in una o due materie non linguistiche dopo aver completato la sua formazione iniziale in lingua straniera. Nei Paesi di lingua tedesca, dove gli insegnanti normalmente si formano all'insegnamento di due materie scolastiche (di cui una può essere non linguistica e l'altra una lingua straniera), questo problema non è così urgente, perlomeno al momento; per tutti gli altri Paesi che intendono introdurre il CLIL su larga scala questo è un problema molto pressante. Al Simposio le opinioni sono state divergenti: la maggior parte dei partecipanti ha optato per il docente di materia non linguistica formato, e non tanto per l'insegnante di lingua straniera.” (p. 123)

Egli propone qualcosa che ancora non esiste, ma che per il futuro potrebbe essere una soluzione da esplorare:

“Se il CLIL deve diventare un approccio su larga scala nei sistemi scolastici europei, dobbiamo chiederci se non dovremmo offrire specifici Programmi per i futuri

²² Cit.

²³ Cit.

²⁴ Gli altri quattro sono: la necessità o meno di arrivare ad un unico ufficiale approccio europeo al CLIL, l'integrazione degli insegnanti di materia non linguistica nelle discussioni sul CLIL, la metodologia CLIL, la ricerca sul CLIL. Wolff, 1999, p. 122-124.

docenti CLIL, Programmi in cui la competenza linguistica e la competenza in una materia non linguistica siano abbinati. Gli insegnanti che avranno acquisito una laurea in un Programma di questo tipo non saranno insegnanti di lingua o di materia non linguistica, essi saranno insegnanti CLIL, formati ad insegnare una o due materie non linguistiche in una lingua straniera.” (p. 123)

E conclude dicendo che:

“Ci si augura che questi Programmi specifici di formazione iniziale cambieranno anche l’attuale struttura piuttosto arcaica della formazione in parecchi Paesi Europei.” (p. 123)

Anche Marsh, Marsland e Nikula,²⁵ nel loro autorevole contributo, che ha fatto il punto sulla situazione per quanto riguarda il CLIL al tempo della scrittura, hanno prima definito quale debba essere il profilo dell’insegnante CLIL:

“Gli insegnanti CLIL devono essere contemporaneamente insegnanti di lingua e di materia non linguistica. L’enfasi potrà essere più sull’una che sull’altra delle due componenti, ma nondimeno un interesse duale, così come una competenza duale, se non proprio un’abilitazione [enfasi mia, ndr.] duale, sembrano essere altamente desiderabili. Tutto questo deve poi concretizzarsi nella capacità di usare le metodologie che meglio si adattano al CLIL” (p. 38)

per proseguire con l’importanza della formazione:

[...] gli insegnanti CLIL richiedono spesso opportunità ad ampio spettro di condivisione di informazioni, di formazione e di possibilità di incontri che favoriscano l’attivazione di contatti con altri. Alcune regioni o Paesi sono stati fortunati da questo punto di vista, avendo avuto accesso a fondi governativi o locali per finanziare programmi di sviluppo professionale in servizio. Noi prevediamo che il prossimo passo veda le università offrire specializzazione in CLIL durante i Programmi di formazione iniziale dei docenti, sia per la scuola primaria che per la scuola secondaria. Questo permetterebbe ai nuovi laureati di avere in qualche modo una doppia qualifica per l’insegnamento sia di una materia non linguistica che della lingua straniera.” (p. 45)

Dopo questi appelli, molte università si sono attrezzate per offrire corsi post-laurea di specializzazione in CLIL. Qui ne ricordiamo in particolare due: il Master in CLIL presso l’Università di Nottingham (coordinatrice: Do Coyle) e il corso biennale

²⁵ Cit.

on- line presso la Facoltà di Lingue dell'Università 'Ca' Foscari' di Venezia (coordinatrice: Carmel Coonan). Ma anche altre realtà hanno da qualche anno incluso nei loro Programmi Master moduli specifici sul CLIL, una fra tutte il Master in *Professional Development* offerto dalla Metropolitan University di Leeds con NILE (Norwich Institute for Language Education). Quello che sembra accomunare tutte queste iniziative, almeno fino ad oggi, è il pubblico a cui sono rivolte: gli insegnanti di lingua straniera.

Per quanto riguarda la formazione coordinata da altre Agenzie, ricordiamo in Italia a livello regionale quattro Progetti, già nominati in precedenza, che hanno avuto durata pluriennale: ALI-CLIL in Lombardia, coordinato dall'Ispettrice Langé; *Apprendo in lingua 2*, coordinato dall'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto; la rete CLIL del Friuli, in cui l'IRRE Friuli Venezia Giulia ha avuto un ruolo propositivo fondamentale; *Science in English* dell'IRRE Piemonte, coordinato da Teresina Barbero. In particolare, gli ultimi due hanno compreso soggiorni all'estero di due-tre settimane per insegnanti di materia non linguistica (a volte anche ripetuti), per approfondire sia le competenze linguistiche che quelle metodologiche. I soggiorni del progetto piemontese sono stati finanziati con fondi propri, mentre quelli del Friuli sono stati sovvenzionati attraverso il Programma Socrates Comenius (Azione *Borse di mobilità individuale*).²⁶

Per quanto riguarda il futuro, ricordiamo infine uno tra i già citati documenti europei recenti (2003), che da un lato auspica la formazione integrata di lingua straniera e di materia non linguistica per i futuri insegnanti europei, dall'altro sembra investire della responsabilità diretta del CLIL gli insegnanti di materia non linguistica.²⁷

“La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera. Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera [enfasi mia, ndr.]; a tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione ed intraprendere una parte dei loro studi all'estero.” (p. 11)

²⁶ Per il quadro della situazione della formazione nel Trentino, si rimanda a quanto illustrato nel capitolo *Il CLIL nella scuola trentina. Il ruolo dell'IPRASE e del Progetto ALIS*.

²⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, Bruxelles, 24.07.2003, p. 11; cfr. anche p. 19 nello stesso documento.

3. IL RUOLO DELLA MATERIA NON LINGUISTICA

Il ruolo e il “guadagno” della materia non linguistica nel caso essa venga veicolata in una lingua straniera, e quindi il punto di vista degli insegnanti di *Content* (per riprendere l'acronimo), è il secondo dei problemi citati da Wolff nel suo articolo del 1999. Ed è, come si comprenderà da osservazioni contenute in diversi punti di questo volume, un problema tuttora aperto. Wolff si dice preoccupato della mancanza, nelle discussioni che riguardano il CLIL, proprio degli insegnanti della materia non linguistica:

“[...] i problemi del CLIL sono discussi in genere soltanto dagli insegnanti di lingua straniera, e quasi mai dagli insegnanti delle materie non linguistiche. Quasi nessun insegnante di materia non linguistica ha partecipato al Simposio, e quelli che c'erano erano anche insegnanti di lingua straniera. Che questo fosse un problema è risultato ovvio in particolare nelle sessioni plenarie, dove i problemi e i suggerimenti degli insegnanti di materia non linguistica non sono stati discussi. Per un certo verso, questo dà l'impressione che noi insegnanti di lingue abbiamo l'arrogante pretesa di saperne di più, per quanto riguarda l'insegnamento di materie non linguistiche, di quei professionisti che hanno studiato queste materie e hanno imparato come insegnarle. Penso che nel prossimo futuro dovremo integrare gli insegnanti di materie non linguistiche in quello che facciamo nel CLIL.” (p. 123)

La sua preoccupazione è fondata: dai dati disponibili, anche nel Trentino²⁸ la maggior parte dei progetti CLIL documentati sembra venire iniziata e portata avanti dagli insegnanti di lingua straniera, che spesso agiscono da soli. Anche i progetti illustrati nella *Parte II* del volume hanno avuto origine da un interesse specifico delle docenti di lingua straniera. In molte altre realtà, in molti Paesi europei (*cfr.* il volume *Eurydice* del 2006), questo orientamento si ripete molto spesso. Perché le cose cambino, e gli insegnanti di materia si avvicinino spontaneamente al CLIL invece di esservi invitati da altri, bisognerà che tutti coloro che si occupano di CLIL acquisiscano una maggiore consapevolezza del fatto che se è vero che il CLIL ha una natura duale, allora questa doppia natura va tenuta in considerazione, rispettata ed esplorata da entrambi i punti di vista. Per facilitare il cambiamento è necessario *fornire più opportunità a livello di sistema*, in modo cioè organizzato, coordinato dal centro e continuato nel tempo: agli insegnanti di materie non linguistiche, per approfondire/costruire le proprie competenze in lingua straniera (si veda a questo proposito la decisione presa dall'IPRASE all'interno del Progetto ALIS nel capitolo *Il CLIL nella scuola trentina. Il ruolo dell'IPRASE e del Progetto ALIS*), in modo da favorire in loro l'interesse e l'inclinazione

²⁸ *Cfr.* F. Ricci Garotti, *Insegnamento veicolare in provincia di Trento: un modello possibile*, 2004, *op.cit.*

verso questa innovazione; agli insegnanti di entrambe le componenti, per favorire il moltiplicarsi di opportunità di formazione e di ricerca-azione congiunta sul CLIL e, soprattutto, per incoraggiare e sostenere la costituzione nelle scuole di *Teaching Teams*, la cui necessità risuona anche nelle parole di Marsh, Marsland e Nikula:²⁹

“[...] dobbiamo occuparci di quelle capacità di lavoro in team che sono essenziali se il CLIL deve essere integrato nel curriculum. Alcuni docenti lavorano in una sub-cultura di separazione dei territori professionali. Questa eredità deve essere superata se il lavoro in team e la condivisione delle responsabilità devono essere di supporto allo sviluppo del CLIL nelle scuole. La cooperazione iniziale tra insegnanti di materia non linguistica e di specialisti di lingua straniera è di particolare importanza per il raggiungimento di risultati positivi nel CLIL.” (p. 38)

La dominanza del punto di vista degli insegnanti di lingue, che tanto preoccupa Wolff, si spiega facilmente con il grande “peccato originale” del CLIL, che, nonostante la precedenza nell’acronimo del termine *Content*, è quello di essere nato dalla preoccupazione di favorire l’approfondimento del *Language*, e non delle competenze nelle materie non linguistiche, dei futuri cittadini europei. Fin dalla sua nascita, che possiamo far risalire al *Libro Bianco Cresson*, il CLIL è stato visto come un *mezzo* che utilizza le materie non linguistiche per raggiungere scopi che non appartengono primariamente a loro. Ed è del resto abbastanza poco diffusa (*cfr.* Wolff, 2001, *cit.*) e piuttosto recente la consapevolezza che il rapporto fra le due componenti del CLIL è di fondamentale importanza, cioè che il CLIL non deve essere “una lezione di lingua mascherata da disciplina”³⁰ e che non si devono:

“considerare prioritari i vantaggi apportati dal CLIL alle competenze in lingua straniera rispetto a quelle disciplinari, perché [...] il discorso va completamente ribaltato: qualora si dovesse stabilire una priorità all’interno dei progetti CLIL, questa spetterebbe di certo all’aspetto disciplinare e non a quello linguistico.”
(Ricci Garotti, 2006:39)

Ma perché, se il loro punto di vista viene così raramente preso in considerazione, i docenti di materia non linguistica dovrebbero accettare di favorire e addirittura di essere coinvolti in questa innovazione pedagogica? È presto detto: perché la ricerca dimostra che è vantaggioso anche per la materia non linguistica essere veicolata in una lingua diversa da quella materna dei discenti. Sul beneficio in termini cognitivi

²⁹ *Cit.*

³⁰ Wildhage, 2002, citato da F. Ricci Garotti, *Presupposti e finalità in CLIL*, in F. Ricci Garotti, a cura di, *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006.

dell'apprendere una materia in una lingua "altra" prendiamo in considerazione le parole di due esperti e quelle di alcuni attori delle sperimentazioni IPRASE, che ne avvalorano le tesi. Afferma Marsh³¹ nel 2000 a proposito della relazione tra lingua e abilità di pensiero:

"Il fatto di essere capaci di vedere lo stesso fenomeno da angolazioni diverse, come se si stesse guardando attraverso 'occhiali' linguistici diversi, può avere un impatto molto interessante sulla nostra abilità di pensare e comprendere. In altre parole, essere capace di incorniciare i propri pensieri in più di una lingua può dare vantaggi ad un adolescente in termini di capacità di pensiero e di studio. Il CLIL non promuove soltanto la competenza linguistica. A causa dei diversi 'orizzonti di pensiero' che risultano dal lavorare in un'altra lingua, il CLIL può avere un impatto anche sulla concettualizzazione: letteralmente, su come pensiamo. Essere capaci di pensare a qualcosa in lingue diverse può arricchire la nostra comprensione di concetti, e aiutare ad estendere le nostre risorse in termini di mappe concettuali. Questo permette una migliore associazione tra diversi concetti e aiuta l'apprendente ad andare verso un livello più sofisticato di apprendimento in generale." (p. 8)

Concorda in toto Dodman,³² che al Convegno di apertura del Progetto ALIS a Rovereto (gennaio 2004) ha affermato:

"Sul piano cognitivo [...] quando ho fatto delle ricerche per quanto riguarda sistemi scolastici in cui si usano diverse lingue, non dico come veicolari in quanto tali, [...] parlo semplicemente di uso di più lingue per trattare tematiche che possano riguardare per esempio l'ecologia, l'ambiente e via di seguito, ho visto come si possa sviluppare una maggiore concettualizzazione del sapere proposto per mezzo di un fattore che si può descrivere come il fattore della defamiliarizzazione. Purtroppo per noi, molto spesso nei contesti scolastici, con riferimento a concetti scientifici, incontriamo un linguaggio che in contesti quotidiani abbiamo già incontrato. Si tratta di un linguaggio familiare: nel contesto quotidiano "energia" e "forza" molto spesso sono praticamente sinonimi; "sviluppare" e "crescere" sono, direi, quasi esattamente sinonimi. In botanica "sviluppare" è una cosa e "crescere" è un'altra cosa; in fisica ovviamente "energia" e "forza" sono due cose

³¹ D. Marsh and G. Langé, (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2000.

³² M. Dodman, *Apprendere una o più lingue straniere, dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale: principi teorici e implicazioni pratiche*, in S. Lucietto, a cura di, *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006, p. 48-49.

ben diverse. Molto spesso lavorare su concetti di questo tipo in una seconda o addirittura una terza lingua permette un processo di defamiliarizzazione per cui non è più possibile scambiare il riconoscimento di una parola familiare per la concettualizzazione di un sapere. Lavorare in più lingue defamiliarizza il linguaggio e permette di approfondire maggiormente la concettualizzazione”.

Le argomentazioni sono cogenti... ma sarà poi sempre vero? La risposta l'hanno fornita direttamente, nel nostro contesto, alcuni alunni delle classi CLIL delle sperimentazioni seguite dall'IPRASE:

“Preferisco fare geografia in inglese perché sono più attento ad ogni singola parola.”

e

“A me piace molto di più fare geografia in inglese che in modo tradizionale perché facendola in inglese imparo nuovi vocaboli, ma soprattutto mi ricordo meglio i procedimenti.” (Telve)

e le loro insegnanti:

“Alcuni alunni hanno migliorato il loro voto in geografia rispetto al primo quadrimestre. Questi alunni sono risultati essere quelli che hanno una valutazione molto positiva in inglese.” (Predazzo)

Marsh, nel già ricordato *Report* del Progetto CLIL Matrix (2005), afferma:

“I fondamenti teorici del CLIL coinvolgono attualmente non solo quelli che si riferiscono all'acquisizione di una lingua. Aspetti cognitivi e motivazionali dell'apprendente sono due problematiche molto significative di cui si sta discutendo al momento.” (p. 7)

È proprio in risposta a questi temi e a queste sollecitazioni che nel modello proposto dall'IPRASE (*cfr.* capitolo *Il Modello CLIL proposto dall'IPRASE*) non solo si è optato per la strutturazione di un *Teaching Team* dove l'insegnante di materia non linguistica avesse una responsabilità in alcuni ambiti maggiore rispetto alla collega di lingua straniera, ma si è anche preferito concentrare consapevolmente la valutazione degli alunni primariamente sulla materia non linguistica, confidando che i risultati nella lingua sarebbero potuti essere rilevati più compiutamente nelle ore di lingua straniera, come infatti si è verificato (*cfr.* il capitolo *Risultati delle sperimentazioni* e i documenti della *Parte II*, elaborati dai *Teaching Team*).

4. VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

La valutazione, come spesso purtroppo succede nel mondo dell'istruzione, è un po' la cenerentola tra tutte le preoccupazioni espresse all'interno del mondo CLIL. Non a caso, la Commissione Europea³³ scrive il 25 settembre 2007:

“Un'altra area che ha bisogno di ulteriore approfondimento è la valutazione: poiché il CLIL è ancora nella fase iniziale nella maggior parte dei Paesi, la valutazione delle pratiche didattiche in CLIL non è ancora diffusa”. (p. 11)

Nei volumi Europei pubblicati nel periodo di massimo fermento rispetto all'elaborazione del CLIL (1999-2001), rari sono i riferimenti a questo aspetto, che è fondamentale per la valutazione del senso dell'intero approccio pedagogico CLIL. Il primo cenno è di Marsh e Nikula:³⁴

“Si devono redigere linee guida per quanto riguarda le procedure di valutazione degli alunni. È problematico presupporre che un insegnante possa valutare i risultati nel contenuto come se questo fosse completamente separato dalla capacità dell'alunno di usare la lingua straniera. L'utilizzo di una lingua straniera avrà un impatto sulla capacità dell'apprendente di dimostrare la sua conoscenza del contenuto.”

Il secondo è di Marsh, Marsland e Nikula,³⁵ e proviene dal volume del 1999 già ampiamente citato. Esso da un lato sembra l'unico riferimento alla valutazione in tutto il volume, dall'altro una volta di più denota il punto di vista dei linguisti:

“[...] dobbiamo accettare il fatto che l'acquisizione o l'apprendimento di una lingua si misuri di solito attraverso la somministrazione di test. [...] bisognerebbe andare molto cauti quando ci si propone di analizzare lo sviluppo della lingua straniera degli alunni CLIL, perché in alcuni casi l'esperienza CLIL potrebbe dare vantaggi sul piano funzionale (come il fatto di usare la lingua per raggiungere uno scopo specifico) ma non avere alcun impatto visibile sulla competenza a livello strutturale della lingua. Inoltre, la competenza strutturale nella lingua potrebbe venire vista come diminuita se un esaminatore interpretasse la capacità di

³³ Documento di Lavoro della Commissione: *Rapporto sull'implementazione del Piano d'Azione “Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica”*, Brussels, 25 settembre 2007. Traduzione dell'autrice.

³⁴ D. Marsh and T. Nikula, *Development Issues for Achieving Success*, in D. Marsh and G. Langé (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999, p. 164.

³⁵ D. Marsh, B. Marsland and T. Nikula, *Position Statement. CLIL: a Review of current thinking*, in D. Marsh and B. Marsland, (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, 1999, *op. cit.*, p. 42.

rischiare con la lingua nel veicolare un contenuto come un indicatore di scarsa competenza.” (p. 42)

Per trovare maggiori elementi di riflessione che riguardano la valutazione, bisogna rivolgersi all’ambito italiano, dove troviamo, ad esempio, un riferimento alla valutazione in Clegg,³⁶ nell’articolo sui risultati del Progetto *Lingue e Scienze* dell’IRRE Piemonte. Di nuovo, è soltanto poco più di un cenno, ed è l’unico in tutto il volume:

“Gli insegnanti hanno verificato gli apprendimenti nella lingua e nel contenuto usando una gamma di format diversi in lingua straniera, tra i quali:

- *domande vero/falso*
- *domande a scelta multipla*
- *domande aperte*
- *disegnare un diagramma*
- *riempimento di parti mancanti (gap-filling)*
- *completare equazioni matematiche*
- *mettere insieme (matching) domande e risposte*
- *disegnare mappe concettuali*

Alcuni insegnanti di materia non linguistica hanno anche fatto delle verifiche in lingua madre usando format scritti. La questione chiave per quanto riguarda la valutazione nell’educazione bilingue è il rischio potenziale di essere ingiusti verso gli studenti: essi possono conoscere le Scienze ma non essere capaci di esprimerlo pienamente in lingua straniera. Ci sono metodi di valutazione che limitano questo rischio facendo ricorso a format che danno poco rilievo o che sono indipendenti dalla lingua. Alcuni degli elementi della lista entrano in questa categoria, ad esempio i format di tipo visivo o almeno parzialmente visivo, e quelli che limitano la quantità di scrittura che lo studente deve produrre.” (p. 99)³⁷

Un interessante capitolo sulla valutazione, ad opera di Barbero,³⁸ è contenuto nel volume *Programmare percorsi CLIL*, pubblicato nel 2005. Non è possibile qui riassumerne tutto il contenuto, ma soltanto sottolinearne alcuni aspetti chiave. Per prima cosa l’autrice mette l’accento sulla relazione tra la valutazione e le due componenti del CLIL, rivelando in tal modo il suo punto di partenza teorico:

³⁶ J. Clegg, *The Lingue e Scienze Project. Some Outcomes*, in T. Boella e T. Barbero, *Luso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, 2003.

³⁷ Alcune di queste attenzioni hanno caratterizzato l’approccio alle prove di verifica delle sperimentazioni seguite dall’IPRASE raccolte nel presente volume.

³⁸ T. Barbero, *La valutazione*, in *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma, 2005.

“In un insegnamento di tipo CLIL, la valutazione, già complessa di per sé, si complica ulteriormente perché si tratta di prendere in considerazione nello stesso tempo la L2 e il contenuto della disciplina e di tenere conto come l’una e l’altra si integrino in una competenza o in una serie di competenze.” (p. 118)

Ella si pone quindi alcune domande, tra le quali: *Chi valuta? Che cosa? Quando?* (2005:120). Secondo l’autrice, la risposta definitiva spetta alle insegnanti, anche perché la valutazione dipende dalle caratteristiche del CLIL effettivamente implementato, ma al contempo suggerisce che essa:

“si potrà concentrare, in momenti diversi, sia sul segmento più propriamente CLIL, sia sui segmenti parziali che lo costituiscono.” (p. 122)

A proposito della domanda *Valutare, come?*, Barbero pone l’accento sulla necessità che le prove di verifica corrispondano a criteri di *validità* (devono cioè poter misurare esattamente quello che intendono misurare) e di *affidabilità* (deve essere chiaro, cioè, che una risposta errata non venga da un fraintendimento di quello che viene richiesto di fare).

Infine, una sezione del capitolo è dedicata alla *Valutazione delle conoscenze e delle abilità*, un’altra alla *Verifica di competenze integrate di lingua e contenuti*. Nella prima, l’autrice mette in luce come alcuni format possano essere impiegati ugualmente bene per verificare competenze di tipo linguistico o disciplinare; nella seconda, per quella che risulta essere una valutazione di tipo più complesso, suggerisce l’utilizzo di griglie a tre entrate (criteri di valutazione, descrittori di comportamenti, scale di valutazione) o scale di valutazione sulla falsariga del format utilizzato dal *Common European Framework*: descrittori generali di un’abilità a cui corrisponde, per ognuno, una scala di misurazione declinata a sua volta in descrittori via via più completi e maggiormente strutturati.

Infine, un articolo sulla valutazione, firmato da Serragiotto,³⁹ è contenuto in *Il futuro si chiama CLIL*, pubblicato nel 2006. L’autore riprende alcune affermazioni già presenti in Barbero:

“Nel caso dell’insegnamento veicolare, la valutazione, che già è problematica, si complica perché si va a valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina. Questo significa che la verifica deve essere formulata

³⁹ G. Serragiotto, *La valutazione del prodotto CLIL*, in F. Ricci Garotti, a cura di, *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006.

in modo tale che non ci siano dubbi se le carenze siano di tipo linguistico, oppure riguardino i contenuti o coinvolgano entrambi gli aspetti.” (p. 183)

L'autore sottolinea come, anche per quanto riguarda la valutazione, in Italia si proceda in modo frammentato, senza seguire una linea comune: alcuni docenti usano test linguistici di tipo tradizionale per verificare l'apprendimento della lingua; altri verificano i contenuti attraverso test altrettanto tradizionali della materia non linguistica; altri ancora somministrano verifiche in parte in lingua straniera parte in lingua madre; infine, altri privilegiano il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica. Serragiotto perora l'utilizzo di:

nuovi strumenti per la valutazione, basati sul fatto che:

- 1. la valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; [...] sarebbe bene avere un format di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili singolarmente. [...]*
- 2. Nel caso si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua. [...]*
- 3. È necessario trovare una metodologia decimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari.* (pp. 184-185)

Anch'egli comunque consiglia l'utilizzo di griglie di valutazione che contengano i criteri di valutazione (ad esempio, *idee e contenuti, organizzazione, stile, lessico, ecc.*), ad ognuno dei quali corrispondano tre livelli di *performance* declinati da descrittori. Egli prende infine in considerazione l'autovalutazione nel CLIL, citando come strumenti utilizzabili il *Common European Framework* e il Portfolio (Comoglio, 2002).

E in Europa? Quali le idee o le tendenze attuali a livello di valutazione degli alunni?

Al già citato convegno di Helsinki del 2006, soltanto due delle 47 relazioni presentate avevano per tema la valutazione degli alunni CLIL, e una delle due era italiana. È un dato che non ha bisogno, crediamo, di ulteriori commenti.

5. VALUTAZIONE DI PROGRAMMI E PROGETTI CLIL

Tra il 1999 e il 2005 ulteriori punti di attenzione sono apparsi sulla scena delle riflessioni sul CLIL, oltre a quelli menzionati da Wolff (1999) nel suo già ricordato ar-

ticolo. Ed è di nuovo Wolff⁴⁰ (2005), a farlo notare, quando, a proposito della ricerca, per la prima volta nomina la valutazione di processo e di progetto:⁴¹

“La ricerca sulla valutazione di progetti CLIL da parte dei docenti e degli apprendenti appartiene ad un paradigma di ricerca qualitativa ancora piuttosto nuovo, all’interno del quale i ricercatori cercano di ottenere informazioni sugli atteggiamenti che sia i docenti che gli apprendenti hanno rispetto al CLIL. Questa ricerca è effettuata con l’aiuto di interviste strutturate e osservazioni in classe. I ricercatori riportano che sia i docenti che gli apprendenti CLIL conoscono molte cose del CLIL, sia a livello di metodologia che degli usi del CLIL. La ricerca disponibile attualmente (Dirks 2004, Viebrock 2004) dimostra che gli atteggiamenti ingenui verso il CLIL, in special modo da parte degli studenti, coincidono spesso con i concetti sviluppati a livello teorico.” (p. 22)

La valutazione di processo e di progetto, come si vede, arriva buona ultima nello scenario internazionale, e non sembrano esserci al momento molte ricerche in questo campo, né in Europa, né in Italia. In ambito italiano, due esaustivi capitoli sulla valutazione di processo e di progetto come elementi di un CLIL di qualità sono contenuti nel volume *Il futuro si chiama CLIL*,⁴² alla cui lettura si rimanda per una prima esplorazione di queste tematiche. Qui possiamo ricordare che una valutazione sia di processo che di Progetto è stata effettuata in tutte le sperimentazioni che si sono avvalse della consulenza IPRASE (cfr. il capitolo *Valutazione dell’azione* in questa *Parte I*, e i documenti contenuti nella *Parte II* del volume).

Nel *Report* del Workshop di Graz (2005) si fa riferimento a due interessanti studi di caso relativi alla valutazione della qualità in CLIL in due diverse realtà nazionali. Purtroppo, essi non sono stati inseriti nel documento finale, per cui possiamo ricostruirli soltanto attraverso le parole di Marsh *et al.*⁴³ Il primo intervento, presentato da Peeter Mehisto, riguardava il caso dell’Estonia. I punti principali, così riassunti, erano i seguenti:

⁴⁰ D. Wolff, *Approaching CLIL*, in D. Marsh *et al.*, *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL quality matrix*, Central Workshop Report 6/2005, *cit.*

⁴¹ La differenza è tra i termini inglesi *assessment*, che riguarda la valutazione degli alunni, ed *evaluation*, che riguarda invece la valutazione di Progetto/Programma. L’italiano non ha due termini distinti per distinguere tra le due aree, e questo può creare a volte delle incomprensioni.

⁴² S. Lucietto, *La valutazione di processo in CLIL*; R. Perini, *Valutazione del Progetto*; entrambi gli articoli in F. Ricci Garotti, a cura di, *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento, 2006. Il volume può essere richiesto gratuitamente (è previsto soltanto un contributo per le spese postali) ad antonella.fambri@iprase.tn.it.

⁴³ D. Marsh, D. Coyle, S. Kitanova, A. Maljers, D. Wolf, B. Zielonka, *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL*

“Management integrato come Strategia e come Pratica – Il CLIL può essere introdotto top down attraverso un’azione centralizzata (regionale/nazionale), o come approccio bottom up su scala più piccola in una scuola o in una municipalità. In qualsiasi caso, un approccio di sviluppo strategico integrato è un importante fattore facilitante nello stabilire integrità e nel raggiungimento del successo. Uno studio di caso estone ha mostrato che questa strategia richiede di lavorare insieme ai principali stakeholders appartenenti a scuole, ministeri, governo locale e università. Uno stakeholder è un qualsiasi gruppo o individuo che può essere influenzato dal progresso, o che può a sua volta influenzarlo. La cooperazione con questi stakeholders richiede parecchie abilità e strumenti per poter realizzare una compiuta sinergia. Questo significa stabilire una forma di sistema manageriale che si occupi simultaneamente di formazione/consultazione, di ricerca, di materiali didattici e di pubbliche relazioni (cfr. www.kke.ee).” (p. 8)

Il secondo caso riguardava i Paesi Bassi, ed era stato presentato da Anne Maljers: “La certificazione di qualità nelle scuole – La standardizzazione e la certificazione di qualità nel CLIL si è andata sviluppando in alcune regioni, come ha mostrato un report dai Paesi Bassi. In quel Paese, le scuole CLIL hanno un sistema di auto-aiuto, che è supportato, e non soltanto governato, da un’Agenzia esterna (in questo caso, la European Platform for Dutch Education). Questa Agenzia esterna fornisce un processo per la certificazione della qualità attraverso il quale le scuole possono dimostrare di ottemperare a predefiniti criteri, e quindi ricevere la certificazione. In breve, la rete CLIL delle scuole riconosce il valore di questa forma di certificazione di qualità. Essa è considerata come apportatrice di standardizzazione tra le scuole, di riconoscimento del CLIL nelle scuole, di apertura ad una maggiore cooperazione (ad esempio, nella costruzione congiunta di curricula, nello scambio di materiali, nella formazione e nello sviluppo professionale). Essa è anche vista come facilitatrice dell’identificazione e dell’implementazione, da parte delle scuole, dei fattori di successo nel CLIL (cfr. www.netwerktto.europeesplatform.nl).” (p. 8)

Lo studio di caso estone è stato pubblicato nel penultimo numero del 2007 dell’*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.⁴⁴ Esso è senz’altro il più recente, e forse addirittura il primo, esempio di ricerca CLIL in questo ambito. I

quality matrix. Central Workshop Report 6/2005 (Graz, Austria, 3-5 November 2005), Graz, European Centre for Modern Languages.

⁴⁴ P. Mehisto and H. Asser, *Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia*, “The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, Vol. 10/5, 2007.

due autori, Meehisto e Hasser, hanno analizzato il Programma di immersione del loro Paese, che, seguendo Marsh, riconducono entro il termine ombrello CLIL. Gli autori presentano il successo del Programma da più punti di vista: nelle percezioni dei genitori, degli insegnanti, dei collaboratori del dirigente, e dei dirigenti scolastici.

Secondo gli autori, visto che sempre più sarebbe auspicabile passare nel CLIL dal livello di diffusione *grass-roots* ad uno più strutturato, e viste le problematiche che vengono poste a livello di gestione dall'implementazione di Programmi CLIL

"[...] potrebbe essere saggio aumentare la ricerca a livello di gestione di programmi CLIL. Questo potrebbe aiutare a distillare esempi di buone prassi nel management, e a comprendere meglio gli investimenti richiesti a medio e lungo termine al fine di assicurare che ci sia una disponibilità di insegnanti qualificati e che tutti gli stakeholders siano preparati a sostenere lo sviluppo di programmi CLIL davvero efficaci. I risultati dello studio mettono in luce i benefici che derivano dal coinvolgere una pluralità di stakeholders e la necessità di aumentare la consapevolezza a livello di molti partners coinvolti in programmi CLIL, compresi genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, ispettori e altri funzionari dell'istruzione. Essi sembrano implicare inoltre che per la gestione di programmi CLIL sia necessaria una molteplicità di abilità diverse [...secondo un] approccio multidisciplinare". (p. 18)

Quello che accomuna i due casi nazionali è la presenza di una struttura a livello alto - *esterna*, come nel caso della rete di scuole olandesi, o *interna* al Programma, come nel caso dell'Estonia, che favorisce la qualità attraverso l'offerta di un modello di qualità a cui aderire, o un lavoro di condivisione con gli *stakeholders*. La situazione del CLIL in Italia e nel Trentino sembra essere invece ancora caratterizzata dalla mancanza di coordinamento/management portato avanti da un'Agenzia preposta a questo a livello nazionale/regionale, caratteristica che viene messa in luce da Dalton - Puffer (2007:2) come comune a molti Paesi (*cfr.* il capitolo *CLIL, la Ricerca*). Tale mancanza "obbliga" le scuole a sviluppare in orizzontale reti di contatti per la condivisione di strumenti, di materiali, di consapevolezze e di conoscenze e di competenze professionali. Nel caso, ancora piuttosto frequente, in cui questo non riesca, o non sia possibile per un qualche motivo, le scuole che vogliono cimentarsi nel CLIL si trovano spesso a dover partire da zero, con grande dispendio di energie e di tempo, e con l'impressione di non poter fondare la propria azione su qualcosa di già sperimentato e riconosciuto come efficace. Dalla prospettiva dell'intero sistema educativo ciò si può trasformare in una situazione di inabilità, di mancanza di riconoscimento, e di rinuncia all'investimento per la crescita del sistema complessivo.

Abbiamo visto in questo capitolo alcune delle sfide e dei problemi aperti del CLIL che Wolff aveva messo in luce nel 1999. Abbiamo visto l'evolversi di tali sfide, così come l'emergere di nuove linee di riflessione, e quanto pensiero, e quanta elaborazione, si siano raccolti in Europa attorno a questa nuova pratica didattica e a questo nuovo approccio pedagogico. Nell'ultimo paragrafo abbiamo anche introdotto l'ultima sfida in ordine di tempo, che sta dando luogo ad un nuovo campo di ricerca. Per concludere, prima di passare ad una disamina più accurata dell'ultimo problema aperto, quello appunto della ricerca, un'ulteriore riflessione, che apre le porte al futuro per quella che potrebbe essere la sfida più grande del CLIL: quella di contribuire a cambiare l'intera filosofia dell'educazione:⁴⁵

“Il CLIL coinvolge un cambiamento epocale a livello di filosofia nel campo dell'educazione. Alcuni partecipanti hanno osservato che esso invita alla polemica, semplicemente perché può sfidare lo status quo. Esso minaccia alcuni radicati ‘modi di pensare’, e offre opportunità per l'inizio di un cambiamento nel campo dell'educazione. Tale cambiamento si concentra sul fornire un'esperienza educativa, che le scuole che utilizzano il CLIL esplorano, per dare agli apprendenti migliori strumenti rispetto al loro futuro nel mondo.”

⁴⁵ D. Marsh, D. Coyle, S. Kitanova, A. Maljers, D. Wolff, B. Zielonka, *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL quality matrix*, Central Workshop Report 6/2005 (Graz, Austria, 3-5 November 2005), Graz, European Centre for Modern Languages, p. 8.

CLIL: la Ricerca

Sandra Lucietto

Abbiamo visto nel capitolo precedente, nelle sezioni *Metodologia* e *Formazione dei docenti*, come già nel volume citato *CLIL Initiatives for the Millennium* (1999) l'accento sia stato più volte posto sulla necessità della ricerca: essa compariva come il quinto dei problemi aperti sui quali Wolff voleva far riflettere. Al Simposio di Strasburgo si era parlato molto, in particolare, di ricerca-azione. Ma, secondo Wolff,¹ ciò non era sufficiente:

"[...] si dovrà sviluppare nel prossimo futuro un programma di ricerca ben più complesso. Dovrà essere un programma in cui siano coinvolti non solo i docenti ma anche gli esperti di linguistica applicata. Un'importante domanda di ricerca dovrebbe essere "in che cosa differisce lo sviluppo delle competenze linguistiche di un alunno che impara una lingua in un contesto CLIL da quello di un alunno che la impara in una classe tradizionale?" Già parecchi ricercatori si occupano di questo, ma focalizzandosi principalmente sugli aspetti lessicali e strutturali della lingua. [...] Quello di cui ci sarebbe bisogno, tuttavia, è ricerca sulle competenze linguistiche generali dell'uno e dell'altro di questi due tipi di apprendenti. E queste non si possono analizzare in termini di lessico e grammatica, hanno bisogno di un programma di ricerca più complesso." (p. 124)

Sembravano d'accordo con quanto da lui affermato Marsh, Marsland e Nikula,² che si aspettavano nel prossimo futuro un gran numero di ricercatori desiderosi di esaminare i risultati dell'esposizione al CLIL:

"Fin dalla metà degli anni Novanta c'è stato un numero crescente di tesi di studenti che hanno esaminato la situazione da diversi punti di vista, ma c'è un reale bisogno di studi longitudinali di livello superiore. Questo, in qualche modo, dipenderà dalla disponibilità di fondi, ma anche dalla velocità con la quale l'utilizzo di questo approccio nelle scuole filtrerà fino alle università e agli istituti di ricerca." (p. 45)

Secondo il nostro punto di vista, due sono i punti chiave che emergono dagli autorevoli interventi. Per la prima volta, proprio in nome della "fase 2" del CLIL, che secondo le valutazioni degli autori stava per aprirsi, essi sembrano avocare la neces-

¹ Wolff, 1999, *cit.* Tutte le traduzioni dall'inglese contenute in questo capitolo sono dell'autrice.

² Marsh, Marsland e Nikula, 1999, *cit.*

sità di apportare un cambiamento nella natura stessa della ricerca: da ricerca-azione dei docenti in classe a più ricerca di linguistica applicata, di livello così elevato da richiederne l'effettuazione nelle università (questo almeno sembrerebbe essere il senso delle affermazioni contenute in particolare nel secondo intervento). Per parte nostra, probabilmente a causa di una formazione e di una carriera professionale diverse, continuiamo ad essere convinti della necessità e della bontà: a) della ricerca-azione (portata avanti con un apparato di strumenti di raccolta dei dati e di riflessione critica che ne legittima le scelte e i risultati) effettuata dai docenti e con i docenti, anche ai fini di un loro proficuo sviluppo professionale e del *cambiamento* all'interno delle scuole; b) della documentazione di buone prassi, che, seppure non rappresentino ricerche ad un livello così elevato, risultano utili a chi nelle scuole abbia in animo di capire "come funziona" il CLIL e magari iniziare un percorso di cambiamento professionale e di innovazione a livello scolastico.

In secondo luogo, e Wolff lo mette in luce in modo un po' imbarazzato, nonostante il bisogno da lui stesso affermato poco prima di coinvolgere di più gli insegnanti delle materie curricolari, il punto di vista sembra continuare ad essere soltanto quello dei linguisti:

"Devo ammettere a questo punto, naturalmente, che questa è una domanda di ricerca fatta dal punto di vista dell'insegnamento della lingua, ma sono sicuro che guardare al CLIL dalla prospettiva della ricerca sulla materia non linguistica sia altrettanto appagante. Un interessante progetto di ricerca potrebbe essere, ad esempio, in che modo una materia non linguistica cambia quando la si impara attraverso una lingua straniera". (p. 124)

È interessante notare come a nessuno degli esperti presenti al Simposio fosse occorsa l'opzione di proporre che la ricerca fosse portata avanti anche da *team* formati dall'*integrazione* di ricercatori con diverse competenze professionali, alcune più di tipo linguistico altre più di tipo disciplinare, così da rispecchiare, a livello di ricerca accademica, non solo la natura duale del CLIL ma anche quella collaborazione che essi stessi andavano proponendo a livello di insegnanti nelle scuole. Probabilmente i tempi non erano ancora maturi: come vedremo più avanti nel capitolo, tale tipo di ricerca sembra essere alla fine venuta alla luce, anche se da pochissimo e in qualche raro contesto.

E oggi? Dove va la ricerca? E, soprattutto, è ancora necessaria?

Sì, la necessità della ricerca è tuttora sostenuta da tutti, anche perché, come affermato nel *Report* del Progetto CLIL Matrix (2005) già menzionato, *la pratica, nel*

CLIL, ha preceduto di gran lunga la ricerca (p. 7). Nello stesso documento, si afferma più oltre che:

“Ci sono questioni importantissime che devono essere sviluppate per una più larga implementazione di un CLIL di qualità. La Ricerca è stata quasi in cima alla lista dei bisogni analizzati durante il Workshop, dal momento che essa potrebbe produrre le prove necessarie a convincere gli stakeholders e i decisori politici, e descrivere buone prassi in CLIL che potrebbero essere usate per migliorare ancora la formazione in servizio.” (p. 9)

Abbiamo visto nel capitolo CLIL, *un’innovazione tutta Europea* che anche le conclusioni proposte dal *High Level Group on Multilingualism* (2007) alla Commissione vanno nella stessa direzione: pur considerando il CLIL uno degli approcci promettenti per il futuro, nel documento finale si chiede espressamente che si continui a fare ricerca su diversi contesti e ambienti di apprendimento delle lingue straniere, per poter fornire delle prove a sostegno della loro validità in vista di una ulteriore diffusione. Si vuole cioè evitare di incorrere in un grosso errore di valutazione sulla base di una facile tautologia: *dal momento che il CLIL sembra un modo utile per risolvere un problema, allora funziona*. Bisogna invece raccogliere prove, con tutte le metodologie a disposizione e nella maggior parte possibile dei contesti, per vedere dove esso funzioni veramente e a quali condizioni dia i risultati migliori. Anche la raccolta di dati delle sperimentazioni effettuate in Trentino con la consulenza dell’IPRASE potrebbe andare nella direzione auspicata.

Sempre nel *Report* del Progetto CLIL Matrix del 2005, scrivono Marsh *et alii* che: *“[...] la ricerca su esempi di CLIL nell’istruzione normale [cioè non nell’immersione, ndr.] è cominciata da poco e inizia adesso ad essere pubblicata. I partecipanti [al Workshop] hanno espresso il bisogno di una ricerca sul CLIL a livello pan-europeo.”* (p. 7)

Nel *Report*, la novità rispetto alla ricerca sembra essere che gli scenari stanno forse iniziando a cambiare: accanto a ricerche accademiche sulla lingua sviluppate da linguisti, sembra esserci anche un timido inizio di progetti che coinvolgono, assieme ad altri ambiti, anche quello dei contenuti:

“Campi di ricerca all’interno della ‘linguistica applicata’ che includono un interesse specifico sul CLIL sono: l’acquisizione di una seconda lingua, il bilinguismo, l’apprendimento di una lingua straniera e la psicolinguistica applicata. L’attività di ricerca sta aumentando rispetto all’apprendimento dei contenuti, alla competenza interculturale, alla valutazione di Progetti, alle metodologie, e alla cognizione.” (p. 7)

Un interessante *insight* su ricerche effettuate nell'ambito della materia non linguistica viene, ancora una volta, da Wolff:³

“La ricerca sull’acquisizione di competenze nella materia non linguistica è molto recente. La ragione di questo sta probabilmente nel fatto che la maggior parte dei ricercatori sono esperti di linguistica o di linguistica applicata, che non sanno granché rispetto alle discipline accademiche che stanno alla base delle materie non linguistiche. Un progetto di ricerca molto interessante [...] è stato condotto da Lamsfuß-Schenk. La sua domanda di ricerca era relativa alle eventuali differenze nell’apprendimento della Storia quando gli apprendenti la imparavano nella loro prima lingua rispetto al caso in cui la imparassero in una lingua straniera. Ella ha insegnato Storia in due classi parallele per un anno, in una in tedesco, la madrelingua degli alunni, e nell’altra in francese. Dopo aver analizzato i risultati ella ipotizza cautamente che gli alunni che hanno appreso la materia nella lingua straniera sviluppano concetti più precisi per discutere contenuti storici.” (p. 21)

Egli aggiunge anche che:

“La ricerca sulla metodologia dell’insegnamento delle materie non linguistiche in contesti CLIL è interessata alla domanda se le metodologie tipicamente utilizzate per l’insegnamento delle materie non linguistiche debbano subire sostanziali cambiamenti in tali contesti. La ricerca empirica in CLIL e Storia pubblicata da Helbig (2001) è influenzata da approcci all’insegnamento di una lingua straniera e non risponde interamente a questa domanda, mentre altri progetti di ricerca (cfr. Hoffmann 2004) arrivano alla conclusione che l’approccio della materia non linguistica al CLIL si debba intendere più come un prototipo di come affrontare le materie del curriculum in modo interdisciplinare.” (pp. 21-22)

Nello stesso *Report*, soltanto un rapidissimo accenno ad una ricerca condivisa viene fatto da Järvinen,⁴ a proposito della situazione corrente in Finlandia:

“C’è [...] un progetto di ricerca effettuato in collaborazione sull’apprendimento della Storia in inglese e in finlandese, condotto da esperti di storia e di didattica delle lingue (Virta & Järvinen).” (p. 30)

³ D. Wolff, *Approaching CLIL*, in D. Marsh et al., *Project D3 – CLILmatrix. The CLIL quality matrix, Central Workshop Report*, 6/2005, cit.

⁴ H-M Järvinen, *CLIL in Finland*, in D. Marsh et al., *Project D3 – CLILmatrix. The CLIL quality matrix, Central Workshop Report*, 6/2005, cit.

Nell'estate 2006 si sono svolti in due capitali europee due importanti eventi che hanno permesso a educatori e ricercatori provenienti da molti Paesi di ritrovarsi e scambiarsi informazioni rispetto a quanto sta accadendo nel mondo del CLIL: il Convegno CLILCOM di Helsinki *CLIL Competence Building for Globalization: Quality in Teaching Through a Foreign Language*, già citato, e il Convegno ESSE8 di Londra. Quanto discusso in questi eventi è apparso o in pubblicazioni dedicate,⁵ o in riviste specializzate. Qui riportiamo *l'Editoriale*,⁶ pubblicato nel dicembre del 2006, di una rivista che contiene alcuni degli interventi presentati ai due congressi. Il punto di vista che vi è espresso sembra essere prevalentemente, se non esclusivamente, quello della linguistica applicata:

“È soltanto negli ultimi due o tre anni che una scena veramente internazionale di ricerca sul CLIL ha iniziato ad evolversi. Siamo convinte che per molti dei ricercatori coinvolti il lavorare con metodi, costrutti e concetti della linguistica applicata sia un catalizzatore in questo processo, perché essa fornisce una comune cornice di riferimento che può mediare tra differenze locali a volte molto diverse. C'è bisogno di stabilire e di supportare strutture di condivisione delle informazioni e di cooperazione, cosicché il sapere che proviene dalla ricerca si accresca e sia di beneficio ai professionisti piuttosto che rimanere disperso. L'intenzione esplicita [del numero speciale della rivista] è quella di servire da canale per la divulgazione della ricerca corrente, tra i ricercatori e altre persone interessate [...]. I contributi raccolti sono prevalentemente rapporti di ricerche in corso, che dimostrano come, per una visione generale sul CLIL, ci sia bisogno di ricerca su aspetti diversi:

- *l'apprendimento di diverse abilità linguistiche (lessico, morfosintassi, organizzazione del discorso, pragmatica, ascolto, parlato, scrittura, lettura);*
- *lo sviluppo delle capacità concettuali degli alunni;*
- *modi in cui viene condotta l'interazione in classe, in termini sociali e linguistici;*
- *effetti del CLIL su studenti che affrontano generi sia orali che scritti, sia specifici della materia che “accademici” in senso lato;*
- *la misura in cui il successo nel CLIL dipende da fattori esterni alla scuola come l'esposizione, la motivazione, il contesto socio-linguistico, ecc.*

Come questa lista suggerisce, si può osservare il CLIL da una pluralità di prospettive, ed è chiaro che ulteriore impegno è necessario sia per aumentare la nostra

⁵ D. Marsh and D. Wolff, (eds.), *Diverse Contexts, Converging Goals. CLIL in Europe*, 1007, cit.

⁶ C. Dalton-Puffer and T. Nikula, *Introduction*, in “VIEWZ – CLIL Special Issue”, “Views”, vol. 15, n. 3, University of Vienna, English Department, December 2006, Vienna.

comprensione, basata sulla ricerca, della complessità delle problematiche coinvolte, sia per dare aiuto agli insegnanti e a coloro che sono coinvolti nella ricerca. Crediamo che questa raccolta sia un buon indicatore del fatto che in diversi angoli d'Europa si stia effettuando una preziosa ricerca, e che la ricerca CLIL si stia imponendo come un'area importante della linguistica applicata.” (pp. 5-6)

Un altro esempio di dove stia andando in questo momento la ricerca in Europa è fornito da un articolo di Dalton-Puffer,⁷ pubblicato nel 2007 con l'intento di fornire una panoramica della ricerca corrente. Ella rileva come il CLIL sia ormai da più di dieci anni considerato molto importante ma come, dal punto di vista dell'azione, si sia sviluppato su due livelli curiosamente molto distanti: a livello delle singole scuole da un lato, e a livello delle politiche dell'Unione Europea dall'altro, lasciando largamente sguarnito il livello intermedio delle politiche nazionali. Così, il CLIL si è sviluppato in una miriade di modelli diversi, come dimostra anche il volume sul CLIL pubblicato da Eurydice nel 2006. Secondo Dalton-Puffer, c'è ancora molto da fare per consolidare i principi teorici del CLIL e per creare un quadro concettuale coerente e applicabile in diverse condizioni a livello locale. Secondo l'autrice, in questo processo di mediazione la ricerca in linguistica applicata, anche se ancora molto recente in ambito CLIL, ha un ruolo importante da giocare (2007:1).

A proposito dei principi teorici del CLIL, Dalton-Puffer traccia come una delle fonti il Programma di immersione in lingua Francese del Canada, iniziato a metà degli anni Sessanta, con cui il CLIL condivide il fatto che gli alunni imparano i contenuti in una lingua diversa dalla loro lingua madre. Quello che rende il programma canadese radicalmente diverso dal CLIL in Europa, continua Dalton-Puffer, è il fatto che lì la lingua di istruzione è la seconda lingua ufficiale del Paese, e che gli insegnanti dell'immersione sono parlanti nativi della lingua in questione, che per il resto posseggono esattamente le stesse qualifiche professionali di quanto succederebbe se ad insegnare fossero docenti della stessa madrelingua degli studenti (2007:2). Quello che Dalton-Puffer non menziona, invece, e che pure distingue il CLIL dall'immersione canadese, è che in quest'ultima i metodi applicati, almeno fino a qualche tempo fa, non erano molto sensibili alla lingua, come invece è raccomandato nel CLIL, e che la lingua seconda non veniva insegnata anche in modo formale in ore specifiche di lingua, modalità organizzativa che invece sta alla base del CLIL. Inoltre, nell'immer-

⁷ C. Dalton-Puffer, *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe*, in W. Delanoy and L. Volkman, (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg, 2007.

sione canadese uno degli obiettivi dichiarati è il bilinguismo funzionale degli allievi, mentre questo non viene mai preso in considerazione nel CLIL, ove, accanto ad un non meglio definito aumento di competenze linguistiche, si menzionano obiettivi culturali e di comprensione interculturale che forse nell'immersione canadese passano in secondo piano.

Quasi tutto l'articolo di Dalton-Puffer si sviluppa dal punto di vista del guadagno, attraverso il CLIL, nell'apprendimento di una lingua straniera, come da lei stessa dichiarato:

“Nel corso di questa discussione il fuoco sarà in particolare sull'aspetto dell'apprendimento della lingua nel CLIL, ma naturalmente altri livelli di apprendimento (contenuto, cultura, cognizione) entrano in gioco, dal momento che i confini sono inevitabilmente indistinti.” (p. 2)

Ella riporta con dovizia di particolari risultati di studi che hanno iniziato, ad esempio, a mostrare quali aree della competenza in lingua straniera si avvantaggino maggiormente in ambiente CLIL (l'ascolto, il lessico) e quelle che sembrano invece rimanere al palo (la scrittura, la sintassi). Una delle sue preoccupazioni è quella di evitare la stagnazione e l'abbandono del CLIL. Per fare in modo che ciò non avvenga, secondo Dalton-Puffer, nel futuro sarà necessario declinare in modo più esplicito di oggi quali obiettivi linguistici ci si prefigga. A quel punto, dovrebbe essere più facile per gli insegnanti CLIL allineare le proprie decisioni didattiche e pedagogiche, per quanto riguarda l'insegnamento dei contenuti non linguistici, in modo tale che le loro classi siano ad un tempo “ricche” sia nella lingua che nel contenuto. Molto spesso, conclude Dalton-Puffer, quello che va bene per la lingua va bene anche per il contenuto (2007:15).

L'autrice accenna però, seppur molto brevemente, anche ad alcune ricerche nel campo dei risultati dei contenuti, ricerche che cominciano ora ad essere portate avanti dal momento che la questione di come l'apprendimento di un contenuto in una lingua 'altra' possa influenzare il livello di conoscenza e di competenza nella materia non linguistica degli allievi è una costante preoccupazione sia degli insegnanti che dei genitori:

“C'è la preoccupazione che dal momento che il mezzo linguistico attraverso cui si impara è conosciuto meno bene della L1, questo condurrà ad una competenza inferiore nella materia non linguistica, o a causa di una imperfetta comprensione, o perché gli insegnanti evitano questo problema semplificando in prima istanza i contenuti (Hajer 2000). Generalmente parlando, tuttavia, i risultati della ricerca

sono positivi: la maggior parte degli studi osservano che gli apprendenti CLIL possiedono la stessa quantità di conoscenze dei contenuti dei loro pari che hanno ricevuto l'istruzione in L1. Si è anche mostrato che studenti CLIL hanno superato i loro pari di classi di controllo, quando sono stati testati in L1 (Day/Shapson, 96, deCraen et al, 2007) [...]. Questo, è stato rilevato, potrebbe dipendere dal fatto che gli studenti CLIL lavorano più persistentemente sui tasks, dimostrando una maggiore tolleranza alla frustrazione, e quindi acquisendo un grado maggiore di competenza procedurale nella materia non linguistica (Vollmer et al 2006). Vollmer e i suoi colleghi hanno anche osservato che i problemi linguistici, piuttosto che portare all'abbandono del task, spesso danno origine ad un'intensificata attività di costruzione mentale (attraverso l'elaborazione e la messa in relazione di dettagli, o la scoperta di contraddizioni) cosicché possono aver luogo un processamento semantico più profondo e una migliore comprensione dei concetti della materia curricolare. Queste argomentazioni trovano riscontro anche nella ricerca di Bonnet (2004), che ha trovato che gli studenti possono sì passare alla lingua madre quando c'è un problema concettuale, ma che questo normalmente non porta comunque alla soluzione del problema. Sembra accertato, quindi, che piuttosto che essere un impedimento, il processamento in L2 abbia in realtà un grosso potenziale anche e in particolare per l'apprendimento di concetti specifici delle materie non linguistiche. Bisogna ricordare, tuttavia, che ci sono anche prove contrarie che mostrano studenti CLIL svantaggiati quando sono stati sottoposti a test in varie materie scolastiche, ad eccezione, stranamente, della lingua madre e della letteratura (Washburn 1997, Nyholm 2002). Tendenze alla semplificazione dei concetti sono stati invece osservati da Hajer (2000)". (p. 4)

La nascita dell'interesse per un campo di ricerca "connesso" e volto all'esplorazione di quello che succede nel *Content*, così come i risultati dell'intreccio tra *Content* e *Language*, è testimoniata anche da uno degli ultimi numeri dell'autorevole rivista internazionale *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (vol 10/5, 2007), interamente dedicato al CLIL. Nell'editoriale, Coyle e Baetens Beardsmore introducono brevemente la ricerca in CLIL, per poi lasciare spazio a una decina di articoli, due dei quali attinenti con il tema in questione.

Il primo articolo, a firma di Coyle,⁸ presenta una cornice concettuale per il CLIL che si prefigge di ri-orientare l'integrazione tra lingua e contenuto al fine di svilup-

⁸ D. Coyle, *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10/5, 2007.

pare pedagogie CLIL da una prospettiva olistica. Affinché la ricerca CLIL “maturi”, sostiene l’autrice, la sua natura e il suo disegno devono evolvere per identificare questioni specifiche del CLIL, e nello stesso tempo prendere spunto da un molto più vasto quadro di riferimento. Questo, secondo Coyle, pone una nuova sfida per una ricerca che esplori davvero le potenzialità del CLIL.

Nel secondo articolo, Gajo⁹ lamenta come il concetto principale del CLIL, l'*integrazione* tra contenuto e lingua, sia scarsamente descritto nella ricerca e poco esplicito e consapevole nella pratica didattica. L'autore vuole dare un contributo allo studio dell'integrazione tra lingua e contenuto attraverso l'identificazione di diversi tipi di conoscenze che appartengono sia al paradigma linguistico che al paradigma contenutistico. Lo studio propone elementi per un primo quadro di riferimento concettuale che sostenga il CLIL non solo come alternativa alla didattica tradizionale della seconda lingua, ma anche a quella delle materie non linguistiche.

Abbiamo visto in questo capitolo come la ricerca accademica specialistica, la linguistica applicata, sia entrata solo da qualche anno nel mondo del CLIL, che per molto tempo si è sviluppato primariamente a livello di ricerca metodologica e, in orizzontale, attraverso il diffondersi dell'interesse in singoli docenti o in piccoli gruppi e la circolazione e documentazione di progetti e di buone prassi pedagogiche. Siamo quindi entrati nel cuore del dibattito odierno, che vede da un lato i fautori di una ricerca di tipo più prettamente accademico che si occupi a livello più tecnico principalmente di una delle due anime del CLIL, *il Language*; dall'altro, l'emergere di qualche primo percorso di ricerca che prende in considerazione la natura duale del CLIL, in qualche caso creando, da una collaborazione anche tra ricercatori con competenze diverse, un circolo virtuoso che esplora anche l'aspetto del *Content*. È questo, crediamo, uno dei filoni di ricerca più promettenti e sfidanti del prossimo futuro. Nei prossimi capitoli vedremo che cosa si è mosso recentemente in provincia di Trento e l'esito di alcune sperimentazioni assistite.

⁹ L. Gajo, *Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10/5, 2007.

Il Modello CLIL proposto dall'IPRASE

Sandra Lucietto

L'IPRASE ha coordinato dal 2002 al 2005 una ricerca interistituzionale sul CLIL che ha coinvolto ricercatori di diverse regioni italiane, rappresentanti di territori in cui esistono, o coesistono, modelli diversi di CLIL a cui le scuole si ispirano. Nella consapevolezza che non tutti i modelli sperimentati sono epistemologicamente corretti e danno risultati ugualmente positivi sia in termini di efficienza che di efficacia,¹ gli scopi della ricerca miravano a definire gli *elementi di qualità* dell'ambiente CLIL.

La ricerca si è avvalsa dei risultati di precedenti studi, ai quali ha poi contribuito con elaborazioni originali. Il risultato è rappresentato da un *corpus* coerente di possibili linee guida per l'elaborazione e la gestione di progetti CLIL da parte di docenti e ricercatori. Molti degli studi citati nella ricerca fanno capo a ben documentati Programmi relativi all'apprendimento di un contenuto in una lingua non materna, in particolare a Programmi di immersione linguistica e di educazione bilingue in diversi Paesi europei ed extraeuropei. Non bisogna dimenticare infatti che se il *termine* CLIL è di recente introduzione, *l'approccio* suggerito dagli studiosi per questo ambiente di apprendimento non è invece nuovo: da un lato, fa suoi alcuni presupposti scientifici e mette a frutto i risultati ottenuti da precedenti forme di organizzazione dell'apprendimento di lingua e contenuto insieme; dall'altro, si affida alle migliori elaborazioni teoriche e alle migliori pratiche didattiche relative all'apprendimento-insegnamento della lingua straniera e seconda.

Le conclusioni del *team* di ricerca² sugli elementi di qualità del CLIL sono scientificamente fondate e concretamente applicabili, ma talvolta non immediatamente rintracciabili all'interno della ricchezza delle riflessioni. C'è bisogno per le scuole di tradurre questa pluralità di principi teorici in pratica didattica coerente ed efficace attraverso l'implementazione di un modello operativo gestibile, che tenga conto di tutti gli elementi che entrano in gioco in questo nuovo ambiente di apprendimento e ne governi la complessità e il reciproco intrecciarsi.

¹ L'efficacia si misura attraverso il raffronto tra obiettivi e risultati, l'efficienza attraverso il raffronto tra costi e risultati

² Cfr. *Il futuro si chiama CLIL*, op.cit.

L'IPRASE ha quindi tradotto le indicazioni scientifiche provenienti dal *team* di ricerca, integrandole con risultati di altri studi e di altre sollecitazioni, in un *modello organizzativo e didattico* da proporre alle scuole che richiedono consulenza per iniziare una sperimentazione CLIL. Il modello è auspicato, è cioè un ideale a cui tendere. Nella pratica, la sua applicazione non è rigida, per la consapevolezza che ogni modello deve diventare prassi adattandosi a contesti diversi e a bisogni diversi di gruppi distinti di apprendenti. I punti qualificanti del modello possono essere riassunti nello schema che segue:

Aspetti organizzativi

- **Durata del modulo CLIL:** almeno 20 ore
- **Organizzazione oraria del modulo:** durante le ore curricolari della materia non linguistica
- **Programmazione del modulo:** *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera)
- **Preparazione dei materiali:** *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera)
- **Scelta degli obiettivi didattici:** *Teaching Team* (docente di materia non linguistica per gli obiettivi relativi alla materia, insegnante di lingua straniera per la lingua, entrambi i docenti per gli obiettivi trasversali)
- **Erogazione del modulo:** ove possibile, compresenza del *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera) con ruoli distinti
- **Docenza:** ove possibile, docente di materia non linguistica
- **Ruolo del secondo docente del team in classe (ove presente):** osservazione in classe, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, aiuto alla classe, gestione della fase di metacognizione con gli alunni (al di fuori delle ore in lingua)
- **Ruolo del consulente esterno (ove richiesto):** tenuta metodologica, consulenza nelle fasi di programmazione e progettazione dei materiali, assistenza linguistica ove necessario, osservazione in classe durante l'erogazione delle lezioni CLIL, *feedback* ai docenti del *Teaching Team*, assistenza diretta o indiretta nella raccolta delle valutazioni del Progetto CLIL (alunni, docenti e dirigente scolastico).

Aspetti metodologico-didattici

- **Organizzazione della classe:** suddivisione della classe per lavori in gruppi di alunni, o a coppie
- **Modalità principale del lavoro in gruppo:** ove possibile, applicazione di modalità e strutture del *Cooperative Learning*

- **Attività principali durante il lavoro in gruppo:** risoluzione di compiti di apprendimento (*task-based approach*) e preparazione di *report*
- **Materiali didattici utilizzati:** ove possibile materiali autentici, o schede di lavoro prodotte dai docenti del *team* a partire da materiali autentici
- **Lingua utilizzata in classe:** dall'insegnante, quanto più possibile la lingua straniera, con eventuale uso mirato dell'italiano; dagli alunni: l'italiano o la lingua straniera nel gruppo durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio; la lingua straniera nei momenti di intervento in plenaria, nei *report*, ecc.
- **Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche:** si riduce al minimo la quantità di lingua straniera che gli alunni devono produrre ricorrendo ad altri format, vengono valutati principalmente concetti e abilità relativi alla materia non linguistica;
- **Correzione delle verifiche:** *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera)

Oltre agli aspetti organizzativi e metodologico-didattici, altrettanto cogente per il successo di una sperimentazione ma piuttosto delicato perché tocca direttamente l'area delle dinamiche e delle relazioni all'interno di un istituto autonomo, è il **livello istituzionale**. Anche questo aspetto entra a far parte a pieno titolo del modello. Nessuna sperimentazione sarebbe infatti sostenibile nel medio-lungo periodo se non fosse sorretta al massimo livello dal management dell'Istituto, se cioè non si trovasse le risorse e le modalità operative per sostenere il *Teaching Team*, e se all'interno di un istituto non ci fosse la consapevolezza che il Progetto CLIL è un progetto di tutto l'Istituto, e non solo di qualche insegnante particolarmente zelante. Le "mosse" per fare in modo che il Progetto CLIL sia visibile e rispettato da tutti sono quelle canoniche, illustrate qui sotto:

Aspetti istituzionali

- **Misure di riconoscimento e supporto al progetto:** approvazione del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto; inserimento nel POF (Piano dell'Offerta Formativa) della scuola; riconoscimento delle ore di progettazione per gli insegnanti del *team*; intervento sull'organico nel caso si voglia rendere possibile la compresenza del *Teaching Team* in classe

Ma vediamo ora il modello più nel dettaglio voce per voce, illustrando le scelte operate nella sua definizione.

Aspetti organizzativi

Durata del modulo CLIL

La durata varierà a seconda dei contesti e delle risorse disponibili (sia umane che finanziarie), elementi imprescindibili e determinanti di ogni sperimentazione. Le 20 ore non sono un vincolo verso l'alto, ma verso il basso: dato che i risultati nell'apprendimento di una lingua straniera sono proporzionali anche all'esposizione (per unità di tempo) a quella lingua, moduli didattici di un numero inferiore di ore potrebbero non dare i risultati sperati in termini di aumento della competenza linguistica, anche a livello di comprensione soltanto. Per quanto riguarda inoltre l'apprendimento della materia veicolata nella lingua straniera, ci vuole un certo tempo perché la classe si abitui al nuovo ambiente di apprendimento, perché si riescano a sviluppare contenuti e abilità con un certo agio e per poter verificare gli apprendimenti con prove strutturate e condividerne i risultati con gli alunni.

Venti ore potrebbero essere poche o molte, a seconda dei contesti, dell'età degli alunni e della materia veicolata in lingua straniera. Ad esempio, per quanto riguarda la Geografia alla scuola media (di cui si vedranno alcuni esempi nella *Parte II* del volume), 20 ore in un quadrimestre corrispondono a uno *spicchio didattico* (Ricci Garotti) già di un certo spessore. La materia normalmente si sviluppa nell'arco di un anno con orario bisettimanale; se si considera che la durata dell'intero anno scolastico è di 33 settimane, con un totale teorico di 66 ore (numero complessivo che molto raramente si raggiunge, per svariate ragioni: viaggio di istruzione, visita di studio, uscita sul territorio, giorni di vacanza intra-annuali, altro evento organizzato dalla scuola ...), 20 ore rappresentano circa un terzo delle ore di lezione in un anno.

Organizzazione oraria del modulo

L'introduzione di un modulo CLIL richiede da subito di prendere decisioni organizzative di un certo rilievo, che riguardano il "peso" (monte ore annuale) delle materie all'interno del curriculum e le "cattedre" (titolarità dell'insegnamento): decisioni che hanno, o possono avere, risvolti ed effetti sull'organico della scuola. Quando il modulo si svolge in orario curricolare, e non come ampliamento dell'offerta formativa a gruppi di alunni, per insegnare una materia *in* lingua straniera si dovrebbero utilizzare le ore della materia, *non* le ore di lingua straniera. Perché? La questione è complessa, e mette in campo ragioni che in parte hanno a che vedere con l'epistemologia³ stessa del CLIL, che è *duale* (contenuto e lingua contemporaneamente), in parte con

³ Disciplina della filosofia che studia criticamente la conoscenza scientifica proponendosi l'analisi

gli *scopi* del CLIL, in parte ancora con i *ruoli* istituzionali e con le competenze e qualifiche necessarie per insegnare una materia o una lingua straniera nella scuola.

Come abbiamo visto nei precedenti capitoli, CLIL è una modalità pensata in ambito Europeo per *incrementare* le ore di esposizione degli alunni alla lingua straniera all'interno dei curricula esistenti, in modo da aumentarne, auspicabilmente, i livelli di competenza senza tuttavia "disturbare" il peso delle altre materie del curriculum. Lo scopo, nel CLIL, è di sviluppare apprendimenti relativi a contenuti e abilità di una materia non linguistica e della lingua straniera, che viene utilizzata per comunicare in modo autentico focalizzando l'attenzione sul *contenuto* (*Content*) e non sulla *forma* (*Language*).

Come ricordato più sopra, le scuole, che devono organizzare orari, cattedre e risorse umane e finanziarie, hanno bisogno di comprendere e gestire innanzitutto il livello organizzativo. Da qui la domanda ricorrente: *ma le ore CLIL sono ore di lingua, o di materia?* Strettamente parlando, né l'una né l'altra delle due cose, perché è una *terza via* che si intraprende. Ma dal momento che la scuola deve stabilire, ancora prima di iniziare a programmare il percorso, *quando* (in quali ore cattedra) e *chi* (l'insegnante di lingua o di materia) insegnerà nel modulo CLIL, non si può che rispondere che *sono ore di materia in lingua*, dove l'accento principale cade su "materia" (non è forse solo un caso che, nell'acronimo, *Content* venga prima di *Language*). In un certo modo, potremmo dire che nel CLIL la differenza sia data dall'uso più o meno corretto e consapevole di due particelle pronominali - DI e IN. Il distinguo è sottile, ma rappresenta la *differenza che può fare la differenza* tra CLIL e non CLIL. Ricapitolando:

- se si sviluppassero moduli CLIL durante le ore curricolari di lingua straniera, verrebbe a cadere l'essenza stessa del CLIL, che è quella di *modificare per aggiunta* (se vogliamo, surrettiziamente, ma per una buona causa) e non di mantenere invariato il totale delle ore di esposizione alla lingua straniera nel curriculum. Inoltre, il monte ore annuale della materia non linguistica risulterebbe incrementato,⁴ a meno di non agire *contemporaneamente* anche su quest'ultimo, togliendovi

del linguaggio, delle metodologie, della strutturazione dei concetti in teorie, stabilendone i criteri di validità. – definizione presa da http://www.sapere.it/gr/ArticleViewServletOriginal?otid=GEDEA_epistemologia&orid=OMNIA_013215&todo=LinkToFree.

⁴ E qui si aprirebbero anche scenari istituzionali, perché se il monte ore "aggiunto" nelle ore di lingua straniera non venisse tolto, si potrebbe verificare il caso in cui la materia non linguistica potrebbe aumentare anche di un terzo rispetto al monte ore annuale (come nel caso sopra descritto della Geografia alla scuola media), mentre la legislazione vigente prevede sì la possibilità di compensazioni tra discipline (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, DPR 8 marzo 1999, n. 275, Art. 8 ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59; in provincia di Trento, anche: DPGP 18

cioè dal monte ore annuale iniziale il numero di ore di materia effettuate durante le ore *di lingua* nella classe in cui si svolge il modulo CLIL.

- Se si sviluppa il modulo CLIL nelle ore di materia non linguistica, invece, si rispetta e si riconosce il fatto che è la materia non linguistica il fulcro del Progetto, mentre nulla cambia in termini di monte ore annuale *di* ognuna delle due materie coinvolte (materia non linguistica e lingua straniera prese singolarmente). Il vantaggio dell'operazione è che, per il fatto di essere usata come *veicolo* per l'apprendimento della materia in questione (certo, all'interno di un insieme di scelte metodologiche corrette), l'apprendimento della lingua straniera generalmente migliora.

Quest'ultima soluzione organizzativa riduce anche, di più della precedente, il rischio che le ore svolte in modalità CLIL vengano percepite dagli alunni come ore *di lingua straniera* e non come ore *di materia in lingua straniera*, con il risultato che il focus degli alunni diventi la lingua, e gli apprendimenti nella materia non linguistica, passando in secondo piano, non sempre vengano raggiunti al meglio.⁵

Quando si introducono moduli CLIL nel curriculum le ore *di lingua straniera* non dovrebbero essere ridotte anche per un'ultima considerazione, che non sembra inutile far presente. È vero che di solito nei Programmi di immersione linguistica o di educazione bilingue, cui si fa riferimento a livello organizzativo anche nel mondo del CLIL, il monte ore curricolare *di lingua straniera* di solito è inferiore a quanto avviene in situazioni non interessate a queste particolari forme organizzative, o è addirittura assente. È vero però anche che nell'immersione il monte ore *in lingua straniera* va dal 100% (immersione totale) al 50% (immersione parziale), o comunque permane, anche nell'educazione bilingue, su percentuali che rimangono significative *nell'intero curriculum* (e non soltanto in una singola materia). Nel caso del CLIL, almeno invece, per come viene introdotto attualmente nel sistema scolastico italiano e in quello trentino, si tratta principalmente di moduli brevi, o di interventi che possono anche riguardare l'intero orario di una materia per un anno scolastico, ma non molto di più. Bisogna quindi considerare attentamente l'impatto di eventuali decisioni che portino ad una riduzione

ottobre 1999 n. 13-12/Leg. *Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche"*, e LP 7 agosto 2006, n. 5 *"Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"*) ma solo nei limiti del 20% (DM 28 dicembre 2005, *"Quota orario dei curricoli riservata alle istituzioni scolastiche"*, Art. 1 comma 5; DM 13 giugno 2006, n. 47 - Art. unico).

⁵ Per un esempio di errata percezione e relative conseguenze, si veda l'intervento di Ambrosi e Zorzi nella *Parte II* del volume, al paragrafo *Bilancio*.

dell'esposizione totale alla lingua straniera, perché esse possono avere effetti sulle possibilità di apprendimento degli alunni.

Programmazione del modulo e preparazione dei materiali

La scelta operata dall'IPRASE è quella di proporre che ci sia una collaborazione *alla pari* tra docente di materia non linguistica e docente di lingua straniera, che insieme formano il *Teaching Team*.⁶ Tale scelta è determinata da motivi sia scientifici che pratici: vista la natura duale del CLIL (*Content and Language*), sarebbe epistemologicamente scorretto non coinvolgere ambedue i docenti. Ma non è soltanto una sottigliezza teorica: nella pratica, c'è effettivamente bisogno di entrambi, perché ognuno dei due ha delle competenze specifiche che è molto importante mettere in campo, e soltanto all'interno della cui interazione e *integrazione* (il riferimento a *Integrated* dell'acronimo CLIL sembra d'obbligo) si potranno trovare soluzioni efficaci alle molte sfide metodologiche che il CLIL pone.

Nella *programmazione del percorso*, i due docenti arriveranno ad una condivisione delle scelte da operare. Per quanto riguarda sia la rete dei concetti che le abilità e le competenze della materia (*Content*) da acquisire, l'insegnante di materia non linguistica li sceglierà sulla base delle priorità della materia, mentre l'insegnante di lingua straniera prenderà decisioni sul come supportarne l'apprendimento dal punto di vista linguistico (lessico specifico, strutture grammaticali e sintattiche...). Nella *preparazione dei materiali*, decideranno insieme i testi e le tipologie di attività da proporre per facilitare l'apprendimento. L'insegnante di materia non linguistica, ad esempio, si accerterà che i testi non siano concettualmente inaccessibili agli alunni, cioè troppo complessi rispetto alle loro conoscenze pregresse nella materia; l'insegnante di lingua straniera sarà in grado di valutare quei testi dal punto di vista della complessità linguistica e di proporre attività che li rendano più abordabili (glossari, suddivisione di un testo in parti, guida alle parole chiave, ...), o di suggerire testi alternativi coerenti con gli obiettivi della materia ma linguisticamente più accessibili. Inoltre, accanto a tipologie di attività proprie della materia non linguistica (es., geografia: lettura di mappe e cartine, elaborazione di grafici a partire da dati non strutturati, ecc...), il repertorio di attività normalmente utilizzate dal docente di lingua straniera potrà fornire un utile patrimonio a cui fare riferimento (es.: domande Vero/Falso, esercizi a scelta multipla, *cloze*, ...) purché il focus non sia su elementi linguistici ma su concetti o competenze da costruire nella materia non linguistica. Non si può non notare come queste attenzioni modifichino strutturalmente le didattiche tradizionali sia delle ma-

⁶ Cfr. A. Santuari e G. Senoner, *Il Teaching Team CLIL in Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

terie non linguistiche che della lingua straniera, come evidenziato anche dai *Teaching Team* nella *Parte II* del volume.

Scelta degli obiettivi didattici

Nel CLIL coesistono obiettivi della materia non linguistica, obiettivi linguistici e obiettivi formativi trasversali. È importante che gli obiettivi linguistici non sovrachino quelli della materia, perché uno degli assunti del CLIL è che quest'ultima non “soffra” per il fatto di essere veicolata in lingua straniera. È quindi fondamentale rispettare i *ruoli reciproci* all'interno del *Teaching Team* e fare in modo che sia il docente della materia non linguistica a decidere le priorità per quanto riguarda contenuti, abilità e competenze da raggiungere.

È questa un'importante decisione *a monte*, perché il docente di lingua straniera, per quanto preparato e disponibile a studiare e ad aggiornarsi, generalmente non ha le competenze (e nemmeno la qualifica professionale) per insegnare altre materie curricolari. Anche nel caso di Geografia alla scuola media, materia che potrebbe in qualche modo essere considerata *a metà strada*, la distinzione è importante. È vero infatti che anche l'insegnante di lingua straniera di solito affronta a grandi linee nelle sue ore di lingua la geografia fisica e politica del Paese di cui insegna la lingua, ma gli obiettivi che si pone sono relativi alla “civiltà” (in tedesco *Landeskunde*) del Paese straniero e il suo scopo è fare in modo che gli alunni ne abbiano una migliore percezione e ne conoscano alcune caratteristiche. L'insegnante di inglese che affronta in classe le caratteristiche fisiche o politiche del Regno Unito non si pone obiettivi della materia geografia: il suo punto di vista rimane quello dell'insegnante di lingua straniera. E sarebbe d'altronde un grave errore pensare che la geografia come materia scolastica si riducesse ad un elenco di Stati e Continenti di cui si studiano mari monti fiumi e città:⁷ essa è ovviamente molto di più, e il suo insegnamento si avvale di competenze professionali specifiche. Queste considerazioni di merito trovano riscontro anche negli obiettivi didattici della materia geografia declinati dalle insegnanti di lettere dei *Teaching Team*, nei documenti esplicativi delle sperimentazioni e/o nelle tabelle di programmazione contenute in forma cartacea nella *Parte II* o in forma telematica nel sito dell'IPRASE.

Come si può facilmente comprendere, la distinzione dei ruoli professionali nel momento della programmazione è ancora più importante e delicata nel momento in

⁷ Cfr. a questo proposito anche le *Nuove Indicazioni Nazionali* per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

cui, come nelle sperimentazioni illustrate in questo volume, sia l'insegnante di lingua straniera a condurre la lezione CLIL perché le insegnanti di materia non linguistica non hanno sufficienti competenze nella lingua straniera per assumere in prima persona la conduzione della classe.

Infine, il rispetto dei ruoli reciproci è fondamentale anche per un altro motivo: dal momento che l'ambiente CLIL richiede una metodologia di tipo attivo e non trasmissivo, dove gli alunni sono cioè impegnati a risolvere compiti di apprendimento lavorando in gruppo, i tempi di lavoro si dilatano rispetto alla lezione frontale di tipo tradizionale svolta in italiano. Questo significa che nel corso del modulo CLIL si trattano di solito meno contenuti della materia, ma si raggiungono nel contempo più competenze e abilità (come evidenziato anche nei documenti elaborati dai *Teaching Team* - cfr. *Parte II*). Soltanto l'insegnante della materia non linguistica sarà quindi in grado di operare scelte consapevolmente legittimate per l'essenzializzazione⁸ (che non è una semplice riduzione) del curriculum della materia.

Erogazione del modulo

Ove possibile, la compresenza del *Teaching Team* durante le ore in classe sarebbe auspicabile, specie all'inizio di una sperimentazione CLIL, quando le docenti non hanno ancora una sufficiente esperienza di questo ambiente di apprendimento e devono interpretare correttamente il *feedback* della classe per riuscire effettivamente a facilitare l'apprendimento degli alunni. La compresenza permette di cogliere meglio e subito eventuali problemi e sofferenze, e di rispondere alle domande degli studenti sia rispetto ai contenuti della materia che agli elementi della lingua. Inoltre, essa permette una maggiore flessibilità anche nel caso sia necessario dare risposte differenziate a bisogni di gruppi di alunni (cfr. nella *Parte II* l'esempio di una classe del progetto *Geografia in tedesco* di Predazzo). Inoltre, l'*osservazione* in classe consentita dalla compresenza permette alle insegnanti del *team* di cogliere molti più ele-

⁸ È dal 1998, dalle *Indicazioni* della Commissione dei Saggi dell'allora Ministro dell'Istruzione De Mauro, che nel sistema scolastico italiano si parla di effettuare dei tagli, essenzializzando i contenuti e agendo sulle reali priorità, alla vastità dei saperi disciplinari di cui gli alunni devono impadronirsi, vastità che favorisce un sapere enciclopedico e dichiarativo non situato, a fronte dell'acquisizione reticolare di abilità e competenze *trasferibili* e dell'imparare ad apprendere. A questo proposito, si possono citare innumerevoli saggi e documenti, anche istituzionali. Qui se ne elencano alcuni: CM n. 98 del 1999 del Ministro Berlinguer; Annali della Pubblica Istruzione n. 1/2 del 2000; E. Morin, *Una testa ben fatta e I sette saperi necessari all'educazione del futuro*; *Verso le nuove indicazioni Nazionali. Il curriculum nella scuola dell'auto-nomia*, Aprile 2007; *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Settembre 2007.

menti utili ad un'analisi del processo,⁹ e ciò permette loro di rendere più fruttuosa la condivisione e il *feedback* reciproco dopo la lezione e di trovare soluzioni condivise o eventuali correttivi di percorso in caso di bisogno. È questo un altro momento in cui la doppia competenza professionale è importante, perché i due punti di vista a confronto permettono di cogliere meglio, partendo dai dati della classe, se e quanto, ad esempio, una certa difficoltà nella comprensione di un testo possa essere derivata dalla sua complessità a livello concettuale o linguistico. Infine, dal momento che la metodologia CLIL pone l'accento sull'organizzazione per gruppi, un osservatore non direttamente impegnato nella gestione della classe può più facilmente cogliere le dinamiche che si instaurano in gruppi diversi. Certo, questo elemento organizzativo del modello non è a costo zero, e la sua realizzazione dipenderà di volta in volta dalle risorse finanziarie che sarà possibile mettere a disposizione del Progetto, specie per moduli di una certa entità oraria. Almeno fino a quando non si potrà contare su un bagaglio di esperienze di qualità diffuse sul territorio e quindi su un *corpus* di conoscenze e competenze mature in più e più scuole, però, la compresenza almeno parziale è auspicabile, per le sue effettive potenzialità di consentire una crescita professionale *dall'interno* dei componenti del *team*.

Docenza

Da quanto già illustrato a proposito delle scelte organizzative da operare a monte, la conseguenza più o meno implicita è che dovrebbe essere l'insegnante di materia non linguistica ad assumere in prima persona la docenza durante il modulo CLIL. Probabilmente questa è la scelta più corretta anche in termini di rispetto delle qualifiche professionali in un Paese, come l'Italia, dove chi insegna la lingua straniera (con l'eccezione della scuola primaria) è titolare di una cattedra che gli permette di insegnare soltanto questa materia.¹⁰ Come abbiamo già visto nei precedenti capitoli, questa linea, che cioè nel futuro dovrà essere l'insegnante di materia ad insegnarla utilizzando una lingua straniera, trova riscontro anche in rilevanti documenti dell'Unione Europea,¹¹ mentre si auspica che nel presente si moltiplichino le opportu-

⁹ Cfr. S. Lucietto, *La valutazione di processo in CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

¹⁰ Diverso è invece il caso di quei Paesi, come ad esempio la Germania, dove il percorso universitario si conclude con una doppia abilitazione, cosicché, nel caso in cui un insegnante scelga, ad esempio, Francese e Storia, egli ha la qualifica per insegnarle entrambe, e questo rende la situazione molto più semplice da gestire sia istituzionalmente che organizzativamente nel caso si voglia introdurre moduli in modalità CLIL.

¹¹ "La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera. Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera; a tal fine gli insegnanti in formazione

nità di formazione in servizio per gli insegnanti di lingua straniera che vogliono accostarsi al CLIL, anche senza necessariamente decidere di insegnare una materia in lingua, perché ciò presenta molti vantaggi.¹²

Nella pratica, in attesa che la base delle competenze linguistiche degli insegnanti di altre materie curriculari si amplii, in Trentino è più spesso il docente di lingua straniera ad assumere la docenza, come nei casi esemplificati in questo volume. È contemporaneamente positivo e molto incoraggiante notare che tre sui cinque degli insegnanti non di lingua straniera coinvolti nelle sperimentazioni testimoniate in questo volume abbiano intrapreso spontaneamente un percorso di apprendimento della lingua inglese, nell'ambito delle opportunità offerte dal Progetto ALIS.

Un'ultima riflessione: anche nel caso in cui sia l'insegnante di materia non linguistica ad assumere direttamente la docenza, non viene meno la necessità della cooperazione tra i due insegnanti del *Teaching Team*, per i motivi di ordine metodologico-didattico già espressi nei punti precedenti, che rimangono comunque validi.

Ruolo del secondo docente del team in classe (ove presente)

Di questo aspetto si è già parlato all'interno del precedente punto *Erogazione del Modulo (cfr.)*. Qui preme riprendere in particolare l'importanza della compresenza per la gestione di un elemento molto importante della metodologia suggerita per il CLIL, la metacognizione. Sulla sua importanza per lo sviluppo dell'apprendimento esiste una vasta letteratura di riferimento. Nel CLIL la metacognizione, o riflessione sul processo e sul risultato, guidata dall'insegnante ma effettuata dagli alunni, è particolarmente importante perché risponde a due obiettivi complementari: da un lato, permette agli

dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione ed intraprendere una parte dei loro studi all'estero." Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, Bruxelles, 24.07.2003, p. 11; cfr. anche p. 19 nello stesso documento.

¹² "(...) such training improves their language competence, encourages more comprehensive use of the target language in non-CLIL classes, and gives teachers ways of raising social, cultural and value issues in their foreign language teaching. CLIL approaches encourage cooperation with colleagues from different disciplines." M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza and W. McEvoy, *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Final Report*, A Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture, Southampton, September 2004, p. 77. "(...) una tale formazione migliora le loro [degli insegnanti di lingua straniera] competenze linguistiche, incoraggia un uso più generalizzato della lingua straniera nelle classi non-CLIL e fornisce agli insegnanti strumenti per introdurre tematiche relative a problemi sociali, culturali e valoriali nel loro insegnamento della lingua straniera. Gli approcci CLIL incoraggiano la cooperazione con colleghi di discipline diverse" (traduzione dell'autrice).

alunni di diventare sempre più consapevoli dei loro comportamenti efficaci per l'apprendimento e delle strategie messe in atto per apprendere; dall'altro consente al *Teaching Team* di raccogliere elementi conoscitivi importanti per la tenuta del processo¹³ e effettuare in tempo reale gli opportuni aggiustamenti nella scelta o nella gestione dei materiali per l'apprendimento. Una tale operazione, per essere di qualità, ha bisogno di tempi adeguati, in modo da permettere la riflessione degli alunni sia personale che nei gruppi. Per queste attività è auspicabile non dover utilizzare le ore della lezione CLIL – il percorso ne risulterebbe infatti estremamente rallentato, specie nel caso di moduli che si avvicinano al minimo delle ore consigliate. Si dovranno trovare pertanto tempi esterni al modulo CLIL (da concordare tra gli insegnanti del *team*), gestiti dall'uno o dall'altro docente. Va da sé che il docente che gestisce i momenti di riflessione sul processo avrà cognizione di causa nella ricostruzione o nell'analisi di quanto successo in classe se sarà stato effettivamente presente, altrimenti farà fatica a condurre la classe a riflettere sugli elementi realmente importanti e perderà ben presto la motivazione a farlo (*cfr.* a questo proposito, nella *Parte II* del volume, quanto avvenuto durante la sperimentazione di tedesco alla Scuola media di Predazzo).

Ruolo del consulente esterno (ove richiesto)

Su questo punto, si veda il capitolo *Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole*, più avanti nella *Parte I*.

Aspetti metodologico-didattici

Organizzazione della classe

Si illustrerà (*cfr. infra*) in questo stesso capitolo l'importanza nel CLIL di un approccio didattico basato sulla partecipazione attiva degli alunni, impegnati nella risoluzione di compiti di apprendimento,¹⁴ anziché sulla trasmissione frontale di saperi da parte del docente - approccio quest'ultimo ancora molto radicato nella scuola italiana, specie nella scuola superiore di secondo grado, ma non solo. In questo paragrafo vorremmo sgombrare il campo dalla convinzione, tuttora ampiamente diffusa tra gli insegnanti che si avvicinano per la prima volta al CLIL, che per cimentarsi nel CLIL il docente debba avere competenze linguistiche sovrapponibili a quelle di un parlante madrelingua, *poiché*, si continua a pensare, la lezione CLIL è una lezione tradizionale (frontale) *tradotta* in lingua straniera. Non è così. La sfida quindi, per molti docenti, non si gioca tanto a livello della lingua, quanto a livello metodologico, dal

¹³ Cfr. S. Lucietto, *La valutazione di processo in CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, *op. cit.*

¹⁴ Cfr. anche C. M. Coonan, *La metodologia task-based e CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, *op. cit.*

momento che la conduzione di una lezione CLIL non è centrata sull'insegnante, ma sugli alunni, mentre l'insegnante diventa l'organizzatore e il facilitatore del processo di apprendimento, che avviene in buona parte in classe, in presenza e nell'interazione, anziché a casa, in differita e in modo individuale. Questo cambiamento di prospettiva, quasi di paradigma, non è semplice da affrontare e gestire per tanti docenti di materia non linguistica, mentre è più vicino alle pratiche didattiche degli insegnanti di lingua straniera: esso richiede di apprendere un modo di fare scuola diverso, e per taluni può essere un cambiamento davvero radicale, specie se la lezione frontale è stata la modalità esclusiva utilizzata all'interno di una lunga carriera di lavoro.

Per portare a termine i compiti e risolvere i problemi assegnati è auspicabile che gli alunni siano divisi in gruppi o a coppie, in modo da sostenersi a vicenda nell'affrontare compiti su contenuti sconosciuti, e per giunta in una lingua straniera anch'essa non padroneggiata pienamente. Questo tipo di organizzazione della classe, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, è un approccio che gli esperti del CLIL sostengono in modo convinto. Se infatti dal punto di vista dell'*efficienza della trasmissione di informazioni per unità di tempo* la lezione frontale, modalità in cui gli alunni prendono appunti mentre l'insegnante parla, è di gran lunga più efficace di altre organizzazioni del lavoro in classe, essa lo è molto meno dal punto di vista della reale comprensione di quanto trasmesso e dell'*apprendimento e sviluppo di abilità e competenze*. Per avere davvero successo, la lezione frontale ha bisogno inoltre del corollario imprescindibile dello studio giornaliero individuale dell'alunno a casa, attraverso il quale egli riesca a fissare nella mente una grande quantità di informazioni da recuperare dalla memoria durante una successiva verifica. L'apprendimento che ne deriva è comunque generalmente di tipo *dichiarativo, non procedurale*. Nel momento in cui si vogliono sviluppare competenze, e non solo saperi, e si persegua contemporaneamente anche l'obiettivo trasversale a tutto il curriculum di favorire l'apprendimento di strategie per *imparare a imparare* (scelte pedagogiche che caratterizzano la strutturazione dei curricula di questo primo scorcio di secolo, e non solo in ambito italiano ma di tutta l'Unione Europea) la lezione frontale è purtroppo la scelta meno efficace e dovrebbe quindi essere utilizzata, ove indispensabile, per brevi momenti all'interno di una metodologia principalmente di tipo attivo.

Modalità principale del lavoro in gruppo

Una modalità efficace per il lavoro in gruppo suggerita nel modello è quella che fa riferimento al *Cooperative Learning*,¹⁵ un approccio pedagogico talvolta miscono-

¹⁵ Cfr. anche S. Lucietto, *Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit. I principali autori "storici" e di fama internazionale di questo approccio sono i fratelli Johnson,

sciuto e ancora non molto diffuso in Italia, che presenta alcune sostanziali differenze rispetto al tradizionale “lavoro di gruppo” e garantisce rispetto a quest’ultimo risultati migliori. Il *Cooperative Learning* ha “padri” riconosciuti in pensatori del calibro di John Dewey e Morton Deutsch, ma alcune “strutture” (come vengono chiamate) sviluppate da alcuni degli autori citati in nota rimandano anche a Vigotsky (*zona di sviluppo prossimale, apprendimento attraverso l’interazione con pari più abili*) e Bruner (*scaffolding*). Caratteristiche peculiari del *Cooperative Learning* sono:

- la formazione da parte del docente di gruppi equi-eterogenei di alunni, dove livelli diversi di conoscenza e di competenza si complementano a vicenda;
- la strutturazione particolare dei compiti di apprendimento, organizzati in modo tale da creare la necessità effettiva della collaborazione all’interno del gruppo (*interdipendenza positiva*);
- la *responsabilità individuale* rispetto al compito da svolgere, strutturata attraverso procedure specifiche;
- l’apprendimento contemporaneo ed esplicito non solo di contenuti e abilità ma anche, ove necessario, delle competenze sociali (*social skills*) che servono per portare a termine il lavoro;
- la metacognizione (*processing*) sulle dinamiche interne al gruppo e sugli aspetti facilitanti o ritardanti il lavoro;
- la valutazione individuale alla fine del lavoro in gruppo.

Nel *Cooperative Learning*, infatti, gli alunni risolvono insieme compiti complessi che non sarebbero in grado di fare da soli (ovviamente il concetto di complessità è relativo, e dipende dal livello di sviluppo cognitivo e sociale, dalla conoscenza della materia e dalla competenza nella lingua), avvantaggiandosi quindi dell’apporto di tutti, ma al momento della verifica degli apprendimenti sono valutati individualmente. Questo aspetto, assieme anche ad una chiara indicazione dei criteri di valutazione, è enunciato apertamente fin da subito, cosicché la valutazione dell’insegnante alla fine del lavoro viene vissuta come equa da tutti gli alunni. Nei progetti documentati in questo volume almeno alcuni dei principi del *Cooperative Learning* sono stati applicati dai diversi *team* di lavoro, ciascuno adattando il modello alle caratteristiche di ciascuna classe e del contesto, e anche alla conoscenza del *Cooperative Learning* posseduta dalle insegnanti del *team*.

Spencer Kagan, Shlomo e Yael Sharan, Elizabeth Cohen. La letteratura è spesso solo in inglese, ma in Italia si può fare riferimento alla casa editrice Erickson di Trento, che ha tradotto alcune opere importanti, e al lavoro di divulgazione effettuato da Mario Comoglio, che ha dedicato due “opere omnie” a questo approccio (*cfr. Bibliografia*).

Attività principali durante il lavoro in gruppo

La letteratura scientifica è concorde sul fatto che le modalità più efficaci per favorire l'apprendimento, e con esso l'apprendimento di una lingua, siano quelle basate su un approccio che vede l'allievo come apprendente *attivo* (Piaget; Vygotsky) nella *risoluzione di compiti di apprendimento (tasks)* (Nunan, 1989; Ellis, 2003) focalizzati non sulla *forma* (la lingua) come i tradizionali "esercizi", ma sul *significato* (il contenuto). E dal momento che lo sviluppo delle capacità linguistiche e cognitive, così come delle abilità di risoluzione dei problemi, avvengono più velocemente nell'interazione con altri (Vygotsky, 1962; Wood, Bruner and Ross, 1976; Wood, 1998), gli alunni saranno avvantaggiati se lavoreranno in gruppo. Traducendo questi concetti pedagogici "forti" nell'ambito dell'apprendimento in ambiente CLIL, possiamo dire che nel *task* la lingua viene usata per uno scopo reale e non come mera ripetizione di una forma linguistica ai fini dell'apprendimento della forma stessa; l'utilizzo della lingua, prescindendo dalla finalità linguistica, si avvicina quindi molto all'utilizzo della lingua tipica dei contesti di acquisizione naturale (Krashen, 1988), e coinvolge in modo integrato le quattro abilità di base. Queste motivazioni pedagogiche sono alla base della diffusione del *task-based learning* in tutti i contesti di educazione bilingue, nell'immersione linguistica e in ambiente CLIL.

Materiali didattici utilizzati

Ove possibile, è importante ricorrere a materiali autentici e a schede di lavoro prodotte dai docenti del *team* a partire da materiali autentici. Per questo argomento, che è trattato ampiamente altrove nel presente volume, si vedano la sezione successiva *Lingua utilizzata in classe*, il capitolo *Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole* (più avanti nella *Parte I*), e *Materiali e siti web per l'insegnante CLIL* (nella *Parte III*).¹⁶

Lingua utilizzata in classe

Se uno degli obiettivi del CLIL, come abbiamo già messo in evidenza più volte, è aumentare l'esposizione alla lingua per favorirne l'apprendimento, allora va da sé che la lingua utilizzata in classe sarà quanto più possibile la lingua straniera, con alcuni distinguo che riguardano sia gli attori¹⁷ che i materiali.¹⁸ È buona pratica didattica e criterio di qualità che l'insegnante parli quanto più possibile la lingua straniera nel rivolgersi agli alunni e nel gestire la classe, adottando tutte le strategie di cui è a

¹⁶ Cfr. anche K. Civegna, *La ricezione di testi autentici in CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

¹⁷ Cfr. anche F. Ricci Garotti, *Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

¹⁸ Cfr. anche K. Civegna, cit.

conoscenza (e in questo gli insegnanti di lingua straniera nel *team* sono una risorsa indispensabile) per favorire la comprensione dei messaggi orali: riformulandoli, aiutandosi con la mimica, fornendo esempi relativi sia a concetti (contenuti della materia) che a procedure di lavoro. Per quanto riguarda la comprensione dei messaggi scritti (in particolare le istruzioni per il compito), quanto più essi sono realmente tarati sulle competenze linguistiche dagli alunni, tanto meno sarà necessaria la traduzione (e anche qui l'insegnante, invece che ricorrervi in prima istanza, potrà aggiungere oralmente, se del caso, esemplificazioni o chiarimenti, o fornire un glossario o definizioni o sinonimi). Non bisogna però essere condizionati dall'uso della lingua straniera "a prescindere", con il rischio che il processo atto a favorire la comprensione risulti occupare una buona fetta del tempo della lezione. Un uso mirato della lingua della scuola (per noi, l'italiano), specie quando si ritiene importante che gli alunni sviluppino un concetto in entrambe le lingue, è più che accettabile, ed in qualche caso consigliato.

Per quanto riguarda gli alunni, almeno nei casi di classi in cui la competenza linguistica non sia ancora ottimale, l'utilizzo della lingua straniera sarà agevolata, favorita in tutti i modi possibili, incoraggiata, ma mai imposta. Sarebbe infatti deleterio per la motivazione e per la possibilità stessa di apprendere, perché i *filtri affettivi* (Krashen, 1981) creerebbero vere e proprie barriere. È probabile che la lingua utilizzata dagli alunni durante la risoluzione dei *tasks* nel gruppo o durante lo studio nel gruppo sia (anche) la lingua madre, specie quando le competenze in lingua straniera non sono ancora molto sviluppate, ma questo non rappresenterà un problema; è importante però che ci sia consapevolezza da parte di tutti che al momento dell'interazione col docente o con altri gruppi (*reports*, comunicazione allargata) la lingua usata sarà per quanto possibile la lingua straniera. È infatti riconosciuto in letteratura (Brumfit, Cummins) il ruolo fondamentale non solo dell'esposizione alla lingua ma anche della sua *opportunità d'uso* per svilupparne l'apprendimento. Si cercherà quindi in ogni modo di favorire non solo la comprensione ma anche la produzione in lingua straniera, creando opportunità per il suo utilizzo sia per la comunicazione interpersonale che per gli scopi più prettamente accademici:¹⁹ ricordando però sempre che la lingua è uno strumento per apprendere, e non un destino avverso con il quale misurarsi. A questo proposito, il motto di Wildhage (2002) "*quanta L2 possibile*,

¹⁹ Cfr. la distinzione (Cummins, 2000) tra Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Le BICS sono le capacità nella lingua che permettono l'interazione e la comunicazione "normale" tra persone, le CALP sono invece quelle capacità, molto più "sofisticata" che entrano in gioco quando si discute e si elabora su un contenuto di studio.

*quanta L1 necessaria*²⁰ ripreso da Ricci Garotti nel volume già ampiamente citato, sembra riassumere magistralmente e pragmaticamente il nocciolo della questione.

Per quanto riguarda infine i materiali sui quali gli alunni lavoreranno (testi), essi saranno quanto più possibile nella lingua straniera, sia per i motivi già illustrati, ma anche perché, specie in situazioni di scuola secondaria di secondo grado, ove le competenze linguistiche degli alunni sono più alte, essi possono essere utilizzati pienamente anche nella loro valenza culturale, come portavoce di prospettive o punti di vista diversi da quelli ritenuti *politicamente corretti* nella cultura madre, e quindi contribuire ad una comprensione e ad analisi più approfondita di fenomeni (specie se storici o sociali) e alla crescita di una competenza interculturale. Interessante, quando si parla di fenomeni in ambito storico, politico o filosofico, o di argomenti scientifici che sfiorano l'etica, anche la comparazione di testi in lingue diverse (compresa la lingua della scuola) su uno stesso tema, con successiva analisi critica e discussione, per favorire la conoscenza, la comprensione e in taluni casi la condivisione delle ragioni o delle convinzioni dell'altro.

Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche

Nel modello proposto, pur consapevoli di non dover (e non voler) tradire la natura duale del CLIL, ma per evitare di cadere nel facile equivoco di *“una lezione di lingua straniera mascherata da lezione disciplinare”* (Wildhage, 2002),²¹ e anche come conseguenza di alcune scelte effettuate a monte rispetto alla docenza e ai ruoli reciproci tra insegnante di materia non linguistica e di lingua straniera, l'accento viene posto principalmente sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi della materia non linguistica. Le prove di verifica vengono preparate insieme dal *Teaching Team*, in modo da risultare appropriate per quanto riguarda contenuti e lingua, e valutate con criteri concordati tra le docenti, ma proposti dalla docente di materia non linguistica. Non si valuta cioè la prova anche come verifica dell'abilità di produzione (scritta o orale) nella lingua straniera, ma la lingua prodotta dagli alunni viene principalmente *osservata* per poter dare corso a momenti di sistemazione, recupero e/o approfondimento da parte dell'insegnante di lingua straniera nelle ore di lingua straniera, mentre viene valutata soltanto per alcuni aspetti specifici, come ad esempio l'accurato utilizzo di lessico specifico o di alcune strutture chiave per l'illustrazione di un certo argomento (aspetto che ricorre spesso nelle materie scientifiche). Questo rende il modello IPRASE diverso da altri possibili,²² in cui invece anche la lingua vie-

²⁰ M. Wildhage, *Von Verstehen und Verständigung*, in “Praxis Geschichte”, 2002, n. 1, p. 3.

²¹ Citato da Ricci Garotti, 2006, *cit.*, p. 151.

²² Sulla valutazione nel CLIL, *cfr.* T. Barbero e J. Clegg, *Programmazione percorsi CLIL*, Carocci, Roma,

ne valutata compiutamente e concorre alla valutazione finale della prova con un suo giudizio/voto, che confluisce nel giudizio/voto finale. Questa decisione è scaturita da più di una motivazione, non ultima quella di evitare di dare troppo peso alla lingua in un contesto, come quello trentino, in cui è di solito tuttora l'insegnante di lingua straniera ad effettuare la docenza poiché le insegnanti di materia non linguistica non posseggono ancora competenze adeguate nella lingua veicolare.

Le insegnanti del *team* avranno quindi cura di analizzare le componenti della prova rispetto alla complessità linguistica chiedendosi: *la produzione linguistica richiesta agli alunni è tale da rendere la prova stessa troppo difficile da svolgere?*; e rispetto alla validità della prova stessa, chiedendosi: *i tasks proposti sono coerenti con gli obiettivi del percorso? misurano esattamente quello che si intende valutare? nel caso in cui l'allievo non risponda in modo adeguato, è possibile capire se ciò è dovuto a carenze nella lingua o nella materia?* Nei casi dubbi, il *task* verrà modificato o messo da parte, prima di entrare a far parte della prova, a favore di un altro in cui si sia certi di verificare effettivamente un obiettivo della materia non linguistica attraverso una comprensione e un utilizzo della lingua da parte dell'allievo che non siano discriminanti per le sue possibilità di successo. Inoltre, dal momento che le classi sono eterogenee e formate da allievi che possono essere in difficoltà per diversi motivi (deficit, inserimento recente nel caso di figli di immigrati, ecc.), il *team* strutturerà le prove prevedendo *tasks* differenziati o progressivamente più complessi, e procederà alla correzione con criteri individualizzati come avviene normalmente nei contesti non CLIL.

Una seconda riflessione che ha guidato la scelta relativa alla valutazione *in primis* dei risultati nella materia non linguistica - criterio non meno importante del precedente - è la consapevolezza che il modulo CLIL nel contesto trentino è vissuto ancora dagli alunni (e dai loro genitori) come generatore di ansia, almeno all'inizio, dal momento che il CLIL non è ancora entrato a far parte della routine pedagogico-didattica di tutte le scuole ma ha ancora carattere abbastanza sporadico e sperimentale. Uno degli obiettivi perseguiti con l'introduzione del CLIL è l'aumento della motivazione degli alunni allo studio delle lingue straniere e di alcune materie considerate, a torto o a ragione, poco interessanti. Partendo dalla consapevolezza che apprendere una materia in lingua straniera richiede tra l'altro un maggiore impegno e una maggiore concentrazione, proprio per le difficoltà insite nel *mezzo* attraverso il quale si dipanano i percorsi di apprendimento, non si è voluto rendere il compito degli alunni arduo al punto da far calare la motivazione nel caso in cui la competenza linguistica fosse stata la discriminante per

2005, cap. 7; e G. Serragiotto, *La valutazione del prodotto CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

il successo nella materia in CLIL. La documentazione dei progetti realizzati e illustrati nella *Parte II* del volume dimostra la validità della scelta pedagogica attuale.

Correzione delle verifiche

È importante che entrambi i docenti del *team* siano contitolari del momento della correzione delle prove, perché soltanto dalla collaborazione e dalla messa in comune dei due punti di vista può nascere una valutazione ponderata ed equa. Il docente di lingua straniera ha ovviamente molto da contribuire in questa fase, perché conosce il livello linguistico degli alunni e può comprendere *ex post* se ci sia stato un qualche errore di valutazione nella strutturazione delle prove dal punto di vista linguistico, a fronte ad esempio di un *task* che non sia stato portato a termine efficacemente da buona parte della classe. D'altra parte, il docente di materia non linguistica ha una chiara visione delle difficoltà insite nel raggiungimento degli obiettivi della materia e può giudicare questi aspetti con altrettanta competenza. Specie nel caso in cui l'insegnante di materia non linguistica pensi di non avere le competenze linguistiche per seguire passo passo la correzione, egli deve resistere alla tentazione di non coinvolgersi in questa fase così delicata di tutto il processo. L'insegnante di lingua straniera, lasciata da sola, potrebbe non avere le competenze per correggere e valutare una prova che riguarda un'altra materia, e cadere nella trappola, del resto ampiamente comprensibile, di valutare più del necessario la lingua straniera.

Aspetti istituzionali

Misure di riconoscimento e supporto al progetto

Infine, dopo questo lungo *excursus* sugli aspetti organizzativi e didattici, è necessario illustrare in un qualche dettaglio un elemento fondamentale per la riuscita di una sperimentazione CLIL, implicito in molte delle riflessioni fin qui illustrate e che sta *a monte* di tutto quanto detto più sopra: l'*investimento a livello istituzionale della scuola*. Fatto salvo che ogni progetto CLIL dovrà essere approvato almeno dal Collegio Docenti, e dal Consiglio d'Istituto nel caso sia necessario un esborso di risorse finanziarie (il che avviene nella quasi totalità dei casi, se non altro per l'acquisto di materiali didattici), il supporto istituzionale concreto e tangibile in tutte le fasi del Progetto CLIL da parte del Dirigente scolastico e dei colleghi del Consiglio di Classe (e auspicabilmente, come dicevamo, di tutta la scuola) è davvero essenziale per la sua riuscita, e in modo particolare affinché il CLIL non rimanga un'esperienza *una tantum* ma abbia uno sviluppo e una tenuta negli anni.²³

²³ Cfr. anche M. Nalesso e R. Perini, *Investimento istituzionale*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

La strutturazione di un percorso CLIL, almeno agli inizi, è molto oneroso in termini di risorse per gli insegnanti coinvolti. Professionisti responsabili non amano “buttarsi” spensieratamente in nuove avventure didattiche sapendo che, se mal strutturate, potrebbero non facilitare ma aggiungere difficoltà all'apprendimento degli alunni. La complessità operativa insita nel CLIL va riconosciuta: ci vuole molto tempo per la progettazione, la curva degli apprendimenti professionali è spesso piuttosto ripida, gli aspetti relazionali all'interno del *team* sono fondamentali e la loro gestione molto delicata, la tenuta motivazionale è messa alla prova di fronte alle difficoltà, bisogna sostenere l'ansia quando il reperimento di materiali si fa difficile o quando non si vedono risultati immediati... il tutto per una sperimentazione su cui si investono quindi molte energie, anche emotive, ma dei cui risultati non si può essere sicuri del tutto se non dopo averla completata. La tenuta dell'ansia, la preoccupazione per il processo e il risultato, sono delle costanti che bisogna mettere nel conto nelle prime sperimentazioni CLIL: a rischio ci sono l'apprendimento degli alunni, la reputazione degli insegnanti, il buon nome della scuola.

È immediatamente comprensibile, quindi, come la scuola come organizzazione, spesso rappresentata concretamente nella figura del dirigente scolastico, ma non solo, possa fare molto (o poco) per sostenere i suoi docenti che si cimentano in questa innovazione didattica. Si tratta di:

- *supporto materiale* (spazi per la programmazione e per la progettazione di materiali, strumenti tecnici per il lavoro di messa a punto delle attività: computer, stampante, connessione a internet, software adeguato, personale per l'assistenza tecnica);
- *supporto finanziario* (riconoscimento delle ore di progettazione e dell'eventuale compresenza; fondi per acquisto di materiali didattici, o software ove necessario; eventuali fondi per esperto esterno di supporto al *team* quando non accessibile a titolo gratuito);
- *supporto organizzativo* (elaborazione mirata dell'orario dei docenti, tempo scuola al di fuori delle ore in classe reso libero a tutti i componenti del *team* per permettere la strutturazione condivisa del percorso);
- *supporto istituzionale* (presentazione circostanziata e convinta del dirigente al Collegio Docenti e al Consiglio d'Istituto, coinvolgimento del Consiglio di Classe e del dirigente nella presentazione alle famiglie e nella rendicontazione alle stesse alla fine del percorso...);

e, *last but not least*,

- *supporto alla persona/professionista*, in incontri formali, ma anche in momenti di scambio informali, tra la dirigenza e il *team* (una pausa caffè insieme, ove

il dirigente si informa brevemente sullo stato dei lavori e sostiene i docenti nel loro ruolo, ad esempio, può dare nuova energia al *team*).

Sono, questi, tutti elementi che danno spessore e importanza alla sperimentazione sia per quanto riguarda la consapevolezza da parte del *team* che dell'intero Collegio Docenti. Il riconoscimento professionale e la considerazione da parte del dirigente e dei colleghi (o la loro mancanza) rappresentano spesso una "differenza che fa la differenza" tra il successo e il fallimento di una sperimentazione di questo tipo.

Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole¹

Sandra Lucietto

All'interno del Progetto ALIS è stato approntato dall'IPRASE del Trentino anche un modello di consulenza alle scuole per la progettazione di percorsi CLIL. Alcuni assunti teorici e di metodo hanno guidato le più recenti decisioni, che riguardano aspetti sia istituzionali, che organizzativi, che scientifici.

In virtù dell'autonomia degli istituti scolastici da un lato,² e della conseguente ridefinizione della sua *mission* nel 2002 dall'altro,³ l'IPRASE ha ritenuto di apportare delle progressive modifiche alla tipologia di intervento verso le scuole rispetto a quanto aveva caratterizzato i primi 10-12 anni dell'esistenza dell'Istituto. Il cambiamento ha comportato una maggiore assunzione di responsabilità da parte degli istituti scolastici rispetto al modello attuato in precedenza: la consulenza è prima di tutto un atto formale tra due istituzioni (Istituto scolastico e IPRASE), siglato attraverso un protocollo d'intesa (anche di massima); essa viene richiesta dalle scuole e negoziata con l'IPRASE nei termini e negli obiettivi che le scuole ritengono prioritari, e non più offerta indistintamente a pioggia dall'Istituto. In altre parole, nel suo Piano Annuale di Attività l'IPRASE focalizza l'attenzione su ambiti di ricerca che considera di particolare innovatività o significatività con potenziali ricadute

¹ Il modello di consulenza alle scuole per facilitare *in loco* l'attivazione di percorsi di sviluppo professionale continuo è stato elaborato negli anni dalla scrivente attraverso una sua crescita personale e professionale che deve molto a molti professionisti riflessivi con cui ha condiviso percorsi di studio e di lavoro, e ad una vasta letteratura di riferimento che si è sedimentata e ha dato frutti nel corso di quasi due decenni. Per una più puntuale, seppure incompleta, attribuzione agli autori più significativi si rimanda ai riferimenti bibliografici alla fine del capitolo e alla *Bibliografia* del volume.

² Cfr. DPR 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, cit.; in provincia di Trento, anche: DPGP 18 ottobre 1999 n. 13-12/Leg. *Regolamento concernente "Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche"*, e LP 7 agosto 2006, n. 5 *"Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"*.

³ *"L'istituto svolge attività di studio, di ricerca e documentazione nell'ambito pedagogico, didattico e formativo a sostegno dell'innovazione e dell'autonomia scolastica, con lo scopo in particolare di supportare le attività delle istituzioni scolastiche autonome, delle reti e dei consorzi di scuole (...)"*. Questa la nuova mission dell'IPRASE, ai sensi della LP 9 novembre 1990 n. 29 (Norme in materia di autonomia delle scuole, organi collegiali e diritto allo studio), come modificata dall'articolo 18 della legge provinciale 19 febbraio 2002 n. 1.

sulle competenze professionali all'interno delle scuole e quindi sulla qualità dell'offerta formativa.⁴

Il modello CLIL che l'IPRASE ha proposto alle scuole⁵ è stato sviluppato all'interno di studi e ricerche portati avanti sia in autonomia che assieme ad altre Istituzioni rappresentative sul territorio nazionale e internazionale, e deriva da un'ampia e approfondita riflessione teorica ormai pluriennale e di ampio respiro. Come tale, il modello è stato offerto non come unico possibile, ma come quello che l'IPRASE ritiene al momento il più convincente. Nondimeno, esso è stato presentato e applicato con un doveroso margine di flessibilità e di considerazione per le singole realtà locali.⁶

In questa cornice scientifico-metodologica, il ruolo della consulenza varierà a seconda della richiesta specifica: da un intervento, per così dire, soltanto di informazione scientifica preliminare, ad uno nel quale si partecipa alla programmazione del percorso in tempi e modalità concordate con i colleghi docenti della scuola, ad uno che somma i primi due alla presenza in classe per effettuare un'osservazione partecipata e dare *feedback* immediato sull'andamento della sperimentazione, ad un ultimo che ancora unisce ai primi tre un momento di riflessione e di valutazione del percorso. Tale ruolo flessibile è risultato molto apprezzato dagli istituti scolastici autonomi, che non si sono visti imporre un pacchetto di azioni precostituite, ma hanno potuto richiedere quanto erano in effetti in grado di sostenere, sia in termini di tempi che di necessità o disponibilità del personale insegnante.

In tutti i casi, la consulenza IPRASE si è posta come una funzione alla pari; non dispensatrice di ricette ma ispirata al modello del *professionista riflessivo* (Schön, 1983), tra altri docenti, ricercatori e professionisti riflessivi anch'essi. Tutti insieme, in un continuo dialogo professionale tra pari, si cercano risposte a domande in

⁴ Nel caso del Progetto Alis la consulenza è stata offerta a titolo gratuito.

⁵ Cfr. il capitolo *Il modello CLIL proposto dall'IPRASE*.

⁶ Attraverso gli istituti scolastici che decidono di applicare il modello, la teoria elaborata si fa pratica didattica vissuta, (*"There is nothing so practical as a good theory"*, Kurt Lewin, 1951; *"Non c'è nulla di più pratico di una buona teoria"*, traduzione dell'autrice), e ritorna all'Istituto dopo essere stata condivisa e rielaborata ulteriormente, come approfondita riflessione teorica (*"There is nothing so practical as a good theory, and nothing so theoretical as good practice"*, Hutchinson & Waters, 1987; *"Non c'è nulla di più pratico di una buona teoria, e nulla di più teorico di una buona pratica"*, traduzione dell'autrice), su quanto sperimentato. Si attua così un circolo virtuoso di teoria e prassi, che riflettendo su se stesse portano all'elaborazione di un sapere teorico e professionale contestualizzato e validato, secondo l'approccio epistemologico della ricerca-azione.

parte uguali in parte sempre diverse (perché diversi sono i contesti in cui lavorano), e si trovano sulla base della condivisione dei saperi professionali, criticamente applicati, di tutte le persone coinvolte. Si comprende così come l'ambito scientifico di riferimento sia quello dello sviluppo professionale continuo⁷ e della ricerca-azione, della ricerca *della* scuola e *con* la scuola, e non *sulla* scuola. Solo così il ruolo di ricercatori "esterni" può essere pienamente legittimato in un'organizzazione capace di per sé di trovare risposte ai propri bisogni, che "si appoggia" per scelta ad un facilitatore che può aver maturato nel tempo conoscenze e competenze specifiche più approfondite.

Il ruolo della consulenza IPRASE nelle sperimentazioni CLIL, quindi, è stato in primo luogo quello di chiarire i punti di partenza e gli assunti teorici del CLIL e di favorire una comprensione effettiva da parte delle docenti del *Teaching Team* di tutte le attenzioni necessarie alla strutturazione corretta di un percorso CLIL. In secondo luogo c'è stato un inserimento organico nel *Teaching Team* per accompagnare la scuola nella definizione dei suoi obiettivi didattici e formativi e nella loro chiara ed esplicita formalizzazione.

In terzo luogo, la consulenza ha agito in modo da assicurare durante la progettazione dei materiali didattici una tenuta metodologica tra obiettivi e attività proposte agli alunni.⁸

Un'attenzione particolare della consulenza è stato anche quello di assicurare tenuta dal punto di vista della lingua straniera veicolo della materia non linguistica.⁹

⁷ Si vedano a questo proposito le pubblicazioni di Woodward, Nunan, Richards, e tutte le altre che hanno per tema lo sviluppo professionale, citate in *Bibliografia*.

⁸ Per farlo, non si "dispensa il sapere" ma ci si avvale principalmente di domande-guida al *Teaching Team* come (a puro titolo di esempio): "Qual è la relazione tra l'obiettivo dichiarato e questa attività specifica?"; oppure, nel caso in cui siano state prodotte più attività: "Qual è la sequenza migliore per tutte queste attività, in vista del raggiungimento dell'obiettivo dichiarato?". In genere, dalla necessità di spiegare chiaramente il perché di alcune scelte le docenti del *team* si rendono conto da sole dove sia utile o necessario apportare delle modifiche a quanto originariamente proposto. Questo processo porta di solito alla validazione di alcune attività o schede di lavoro per gli alunni e alla ristrutturazione di altre, o alla decisione di abbandonarne alcune o di utilizzarle in un secondo tempo, quando gli alunni avranno raggiunto i prerequisiti necessari alla comprensione e all'utilizzo di quanto proposto.

⁹ Tipiche domande-guida per le docenti del *team* sono state: "Quanti vocaboli sconosciuti agli alunni sono presenti in questo testo?" "Sono parole chiave o parole non indispensabili per la comprensione?" "Di quante delle parole chiave gli alunni possono essere in grado di dedurre il significato dal contesto lavorando in coppia o in gruppo?" "Quante necessitano invece di un supporto per la comprensione?" "Quale tipo di sup-

In particolare, essendo il lavoro degli allievi strutturato per compiti di apprendimento (*tasks*), bisogna fare attenzione affinché la lingua delle istruzioni (o consegne) non sia più complessa delle consegne stesse.¹⁰

Anche nel momento della strutturazione delle prove di verifica il ruolo della consulenza è quello di assicurare tenuta tra l'obiettivo dichiarato, le attività proposte per raggiungerlo e le modalità scelte per la verifica del suo raggiungimento.¹¹

Attraverso questo tipo di sollecitazioni le docenti del *team* riflettono continuamente sulle scelte da fare e/o già fatte, sono e rimangono responsabili delle scelte effettuate, ma nello stesso tempo si sentono corroborate perché esse derivano da un processo di riflessione critica condivisa tra più professionisti con competenze diverse. Certamente, sarà sempre possibile sbagliare, ma i margini di errore in un *team* che si pone di fronte all'obiettivo di strutturare un coerente percorso CLIL in modo così strettamente collaborativo sono ridotti rispetto a modelli più individualistici.

In alcuni casi, la consulenza è stata anche invitata a partecipare alle lezioni CLIL con funzioni di osservazione. Il ruolo in questa fase è prestare attenzione ad una serie di elementi costitutivi dell'intervento didattico, e di prendere nota di ciò che si vede, per poi dare *feedback* a lezione terminata.¹² Molto utili si sono rivelate a questo sco-

porto linguistico sarà opportuno fornire agli alunni?" (es.: glossario, scelta multipla tra termini conosciuti, definizioni, figure o fotografie esplicative di un concetto, mappe...).

¹⁰ A questo proposito, domande-guida molto utili sono state: "La consegna è chiara?" "La lingua usata per le consegne è alla portata agli alunni?" "Ciò che si vuole che gli alunni facciano è immediatamente comprensibile, o la lingua usata per spiegare il task è più complessa del task stesso?". L'aspetto delle istruzioni, che è fondamentale per la buona riuscita di un percorso CLIL, rappresenta un "pericolo" costante: prese dal lavoro e dalla strutturazione delle attività, le docenti scrivono spesso istruzioni che al momento sembrano ovvie, ed invece non lo sono. Il modo migliore per accorgersene e porvi rimedio è: scrivere la consegna, lasciarla "decantare" per qualche giorno, riprenderla in mano, rileggerla, e vedere se, a distanza di tempo, è ancora così chiara come era sembrato. Se non lo è, dovrà essere riscritta. In effetti l'elaborazione delle consegne è, non ci si stupisca, uno degli aspetti più problematici nella strutturazione di un percorso CLIL, specie quando il livello di competenza degli alunni non è elevato.

¹¹ Domande-guida utili in questa fase sono state: "Le attività di verifica proposte sono congruenti con il percorso svolto finora?" "C'è relazione diretta tra l'obiettivo di apprendimento e ciò che si va a verificare?" "Le tipologie di attività usate per la verifica sono note agli alunni?" "La lingua usata per le consegne è chiara e comprensibile, o è più complessa del task stesso?" "Questa domanda va a testare la lingua o il contenuto?" "Gli alunni possiedono gli elementi linguistici per poter rispondere alla consegna?"...

¹² Cfr. S. Lucietto, *La valutazione di processo in CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

po le note di campo, più flessibili e aperte delle griglie di osservazione. Il momento dell'osservazione è soltanto una raccolta di dati dalla classe, non di analisi. Dopo la lezione, ci si sofferma su quanto osservato e si analizzano insieme i dati che hanno rilevato un successo o un incidente di percorso (es.: una mancanza di comprensione da parte degli alunni, un comportamento non corretto nel gruppo, ...) per trovarne un'interpretazione e quindi apportare modifiche al comportamento dell'insegnante nella lezione successiva.

Infine, la consulenza può esser coinvolta anche nella strutturazione di schede per la metacognizione o per l'autovalutazione degli alunni, così come nella fase della costruzione di questionari di *feedback* sulla sperimentazione da sottoporre ad alunni e genitori. In qualche caso, si è partecipato anche nella valutazione finale dell'esperienza da parte di alunni, docenti e dirigente scolastico (come è stato nel caso della sperimentazione alla scuola media di Telve). L'approccio alla strutturazione dei materiali ha seguito il modello già dettagliatamente illustrato nei paragrafi precedenti, mentre per la raccolta dei dati conclusivi ci si può avvalere di interviste o di *focus group*.¹³

Come si può vedere, questo modello di consulenza si configura come un vero e proprio percorso di sviluppo professionale *situato*, che ha un certo rigore e che può dare luogo a momenti di entusiasmo, ma anche di stanchezza e di frustrazione. Ecco che allora il ruolo della consulenza è anche quello di stimolo, sostegno e incoraggiamento nei momenti di crisi durante il percorso, di sdrammatizzazione delle difficoltà, di ascolto *empatico* dei vissuti.

Date queste considerazioni va da sé che, se la consulenza accompagna tutte le fasi del percorso, quanto viene maturato o prodotto come consapevolezza, competenze e saperi professionali appartiene a tutti, e la proprietà intellettuale è condivisa perchè è il risultato di uno sforzo comune di ricerca pedagogica e didattica applicata a singole realtà che ne determinano la forma finale. Per questo, quando possibile, la consulenza si conclude con la celebrazione del successo del lavoro e con la documentazione e disseminazione all'esterno di quanto elaborato. Le esperienze documentate in questo volume ne sono una testimonianza diretta.

Per concludere, un'ultima considerazione sulle matrici scientifiche del modello di consulenza. Come già ricordato, i riferimenti teorici principali sono le idee portanti

¹³ Cfr. S. Lucietto, *La valutazione di processo in CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

della ricerca-azione e del *professionista riflessivo* di Schön, ma il modello è anche debitore ad una vasta letteratura di matrice anglosassone che si occupa di modelli di sviluppo degli insegnanti¹⁴ e di *school improvement*.¹⁵ Esso contiene inoltre, a livello di collaborazione adulta, anche alcuni elementi del *Cooperative Learning*, l'approccio che il modello CLIL proposto dall'IPRASE cerca di mettere in pratica nella strutturazione del percorso per gli allievi e nella gestione della classe.¹⁶ In particolare, il riferimento è a:

- l'*interdipendenza positiva* tra le persone del *Teaching Team* (ognuna necessaria, con competenze diverse che si mettono insieme per trovare soluzioni organizzative e metodologiche efficaci ad un ambiente di apprendimento complesso quale è il CLIL);
- la strutturazione del lavoro del *Teaching Team per risoluzione di compiti di apprendimento* (predisporre materiali e/o risolvere problemi evidenziati in classe);
- il *processing* sul proprio lavoro quando necessario e la continua *auto-valutazione* critica di quanto prodotto;
- la *celebrazione del successo* del gruppo alla fine del lavoro (attraverso la diffusione dei risultati).

È questo un circolo virtuoso tra quanto predicato per gli alunni e quanto praticato dalle loro docenti che premeva sottolineare.

¹⁴ Edge, 1992; Earley and Bubb, 2004; Nunan, 1989b, 1993; Randall and Thornton, 2001; Richards, 1998; Richards and Lockhart, 1994; Richards and Nunan, 1990; Malderez and Bodóczy, 1999; Underhill, 1997, 1998, 1999; Woodward, 1998, 1991, 1992, 1996, 2004.

¹⁵ Hargreaves and Fullan, 1992; Hargreaves, 1994; Hopkins et al., 1994; Stoll and Fink, 1995; Gray et al., 1996; Fullan, 2001 (3rd ed.) - per citarne solo alcuni. Le liste nelle note 14 e 15 non sono esaustive: tante sono state le sollecitazioni nel corso di un ormai trentennale personale sviluppo professionale continuo che è impossibile citare tutti gli autori e i colleghi a cui chi scrive è debitrice.

¹⁶ Cfr. S. Lucietto, *Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

Tre sperimentazioni CLIL all'interno del Progetto ALIS

Sandra Lucietto

Il volume contiene, nella *Parte II*, la documentazione di alcuni Progetti CLIL effettuati durante gli anni scolastici 2004-07 in tre Istituti del sistema scolastico e formativo trentino. I Progetti hanno in comune il fatto di essere stati accompagnati in itinere da una consulenza effettuata dall'IPRASE,¹ organizzata in modo diverso in ciascuno degli Istituti sulla base degli accordi raggiunti tra le parti. Nell'anno scolastico 2004-05 la consulenza ha riguardato un solo istituto, la scuola media di Telve Valsugana. Si sono aggiunte l'anno dopo, attraverso un processo di *grass-rooting*,² le richieste degli altri due Istituti, il comprensivo di Predazzo e l'Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento. Tutte le consulenze si sono concluse formalmente nel dicembre 2006.

Le tre esperienze sono interessanti per molti aspetti e su differenti piani: scientifico, metodologico e organizzativo. In questo documento si illustrano i Progetti soltanto a grandi linee, rimandando, per una descrizione più puntuale di ciascuno, ai documenti specifici di ogni scuola contenuti nella *Parte II*. I Progetti hanno in comune la maggior parte degli elementi costitutivi, con differenze, talvolta significative, derivanti da scelte dettate dalla specificità di ogni contesto. Per chiarezza espositiva e per poter effettuare un rapido confronto tra l'organizzazione dei Progetti, si illustrano nel documento i modelli applicati in ciascuna scuola, che derivano tutti dal modello-matrice IPRASE, ma se ne discostano per talune scelte organizzative o metodologiche che verranno messe via via in luce.

1. L'ISTITUTO COMPRESIVO CENTRO VALSUGANA

A Telve Valsugana le basi per il Progetto CLIL si sono poste nel corso dell'anno scolastico 2003-04, quando, su sollecitazione di alcuni insegnanti che volevano approfondire le loro conoscenze sul CLIL e su come realizzare un percorso per alcune classi, la

¹ La consulenza è stata effettuata da Sandra Lucietto, coordinatrice del progetto Alis (Apprendimento delle Lingue Straniere) e responsabile per le lingue straniere all'IPRASE fino a dicembre 2006.

² Il termine sta a significare un processo di espansione orizzontale, a livello di operatori di base e non attraverso *leaders* del settore.

Dirigente Scolastica ha chiesto all'IPRASE una consulenza di tipo informativo, senza impegno di sperimentazione. La consulente si è quindi recata alcune volte ad incontrare un piccolo gruppo di docenti, formato sia da insegnanti di lingua straniera che di lettere (cattedra che alla scuola media comprende le materie italiano, storia e geografia). Durante gli incontri si sono approfonditi alcuni nodi teorici e si sono discussi i principi metodologici per un'azione efficace, che tenga conto dello sviluppo cognitivo degli alunni (abilità cognitive), della loro capacità di comprendere e di usare la lingua straniera veicolo dell'insegnamento (abilità linguistiche) e di interagire in modo efficace per la risoluzione di compiti di apprendimento (abilità sociali).

A maggio 2004 i docenti partecipanti hanno preso la decisione di presentare un progetto al Collegio Docenti dell'Istituto, che prevedeva la sperimentazione di due moduli CLIL di geografia in lingua straniera (inglese) in alcune classi per l'anno scolastico successivo (2004-05). La scuola ha rinnovato la richiesta di consulenza dell'IPRASE, che per quell'anno è stata erogata dall'Istituto a titolo gratuito nell'ambito delle attività del Progetto LI.VE.

La decisione rispetto ai tempi di lavoro prevedeva che l'articolazione temporale del Progetto sarebbe stata la seguente:

1. *l'estate e l'autunno sarebbero stati dedicati alla programmazione e progettazione dall'intervento.* Durante l'estate i docenti avrebbero cercato materiali autentici in paesi di lingua inglese (atlanti, libri di testo usati nelle scuole all'estero, altro materiale autentico reperito *in loco*), ne avrebbero effettuato un'analisi di massima e avrebbero operato delle scelte riguardo ad obiettivi e contenuti generali del modulo, mentre la pianificazione e progettazione di dettaglio sarebbero state effettuate da settembre a fine gennaio;
2. *la sperimentazione in classe si sarebbe svolta nel secondo quadrimestre:* da inizio febbraio a inizio maggio. Trattandosi di un primo esperimento, infatti, le docenti hanno preferito strutturare un modulo minimo, di 20 ore curricolari, così da lasciare spazio per eventuali recuperi alla fine dell'anno scolastico in caso di fallimento del progetto o di risultati non rispondenti alle aspettative, in modo da non demotivare alunni e genitori verso questo nuovo ambiente di apprendimento.

Questa strutturazione dei tempi del progetto è stata poi un *leitmotiv* di tutte le consulenze effettuate, ed è diventata parte del modello organizzativo suggerito dall'IPRASE per la progettazione di un percorso CLIL che si svolga in un unico quadrimestre. Si è infatti partiti dal presupposto, verificato anche nella pratica, che i

tempi della programmazione di un modulo CLIL sono piuttosto impegnativi, e che sarebbe concretamente impossibile programmare le unità didattiche e prepararne i materiali *mentre* il modulo è in atto. C'è bisogno di una progressione e di una visione d'insieme che soltanto una programmazione e una progettazione completa a *monte* possono dare, specie se la sperimentazione è nuova per la scuola. Una volta effettuata la preparazione dei materiali, sgombrato il campo dalla mole principale di lavoro, si può pensare all'intervento in classe, che sarà accompagnato da un monitoraggio in itinere (osservazione in classe, *feedback* dagli alunni formalmente e informalmente rilevato) che permetta una riflessione critica su quanto avviene e una ri-taratura di alcune attività o di alcuni obiettivi per rispondere meglio ai reali bisogni degli alunni.

1.1 Il modello CLIL di Telve

Aspetti organizzativi

- *Durata del modulo CLIL*: 20 ore (due ore settimanali per 10 settimane)
- *Organizzazione oraria del modulo*: durante le ore curricolari di geografia
- *Programmazione del modulo*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)
- *Preparazione dei materiali*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)
- *Scelta degli obiettivi didattici*: docente di geografia + docente di lingua straniera
- *Erogazione del modulo*: compresenza del *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)
- *Docenza*: docente di lingua straniera
- *Ruolo del docente di lettere in classe*: osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle sue ore di cattedra non-CLIL)
- *Ruolo della consulente*: consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLIL, aiuto alla programmazione e alla progettazione e costruzione dei materiali, assistenza linguistica, osservazione in classe durante le lezioni CLIL, *feedback* alle docenti del *team*, aiuto nella raccolta delle valutazioni del Progetto da parte di alunni, docenti e Dirigente Scolastica alla fine dell'anno scolastico (nel 2005-06 il nuovo dirigente non è stato intervistato).

Aspetti metodologico-didattici

- *Organizzazione della classe*: per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie

- *Modalità principale del lavoro in gruppo*: alcune modalità e strutture del *Cooperative Learning*
- *Attività principali durante il lavoro in gruppo*: risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme (*task-based approach*)
- *Materiali didattici utilizzati*: schede di lavoro per il gruppo (solo al termine del lavoro in gruppo ognuno avrebbe ricevuto una scheda individuale)
- *Lingua utilizzata in classe*: dall'insegnante, esclusivamente l'inglese; dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio; l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, per i *report*, ecc.
- *Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche*: vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; solo lo *spelling* di parole chiave viene valutato
- *Correzione delle verifiche*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera)

Aspetti istituzionali

- *Misure di riconoscimento e supporto al progetto*: Approvazione del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto; riconoscimento (Fondo d'Istituto) di una quota delle ore di progettazione per le insegnanti di lettere; richiesta di tre ore in più in organico e contemporanea riduzione di una classe all'insegnante di inglese per tutto l'anno, per coprire le ore di progettazione, e di docenza in classe nel II quadrimestre.

L'anno dopo (2005-06) il Progetto è continuato con lo stesso modello di sviluppo temporale e uguale struttura organizzativa e metodologico-didattica in altre classi (una I e una II media), con il coinvolgimento questa volta di due docenti di lettere, una forte dell'esperienza maturata l'anno precedente, l'altra invece che si avvicinava per la prima volta al CLIL. Il ruolo della consulente, inserito dall'IPRASE nell'Azione di consulenza alle scuole prevista dal Progetto Alis (il progetto LI.VE. si era infatti concluso) è stato rafforzato: è stata molto più direttamente coinvolta nella fase di preparazione dei materiali, al fine di sostenere il *Teaching Team* in cui, per motivi contingenti non prevedibili in precedenza, l'insegnante di inglese era cambiato, e il nuovo docente appena arrivato nella scuola aveva poca esperienza di insegnamento. Infine, nel 2006-07 i due moduli già sperimentati nei due anni precedenti sono stati offerti, con qualche modifica, in altre classi, e la consulenza non è stata più necessaria. Attualmente, le docenti del *team*, ormai completamente autonome, stanno pensando di moltiplicare l'offerta in più classi, coinvolgendo nella scelta delle materie non solo la geografia ma anche la storia.

2. L'ISTITUTO COMPRENSIVO DI PREDAZZO

Il quadro del Progetto CLIL dell'Istituto comprensivo di Predazzo è molto più complesso di quello della scuola media di Telve, poiché ha interessato due gradi di scuola e un maggior numero di materie curriculari:

- *Geografia in inglese alla scuola media* - due anni successivi di sperimentazione: in una classe II il primo anno; nella stessa classe, diventata III, il secondo anno. Il Progetto è tuttora in corso (a.s 2007-08) in due classi I;
- *Geografia in tedesco alla scuola media* - un unico anno di sperimentazione, in due classi III;
- *Matematica in inglese alla scuola primaria* - un unico anno di sperimentazione, in due classi V.

La genesi del Progetto CLIL ha trovato spunto da più sollecitazioni, in parte uguali per tutte le docenti (l'attenzione alla sperimentazione e alle lingue straniere caratterizza infatti l'Istituto), in parte diverse (percorsi personali differenziati, partecipazione a corsi o a Programmi di formazione specifici da parte di alcune docenti ma non di altre), che ad un certo punto si sono raccolte attorno ad oggetti definiti, in un complesso Progetto dell'istituto articolato in Progetti specifici per lingua e per grado scolastico. Per le motivazioni che hanno portato ciascun insegnante ad avvicinarsi al CLIL, si rimanda alla lettura dei documenti introduttivi delle singole parti del Progetto a cura delle insegnanti coinvolte, nella *Parte II* del volume.

La consulenza a Predazzo è iniziata nella primavera del 2005, ed è continuata negli aa.ss. 2005-06 e 2006-07 (fino a dicembre 2006). Il ruolo della consulente è stato in buona parte diverso rispetto al ruolo avuto a Telve. Ciò è dipeso sia da motivi organizzativi interni alla scuola, sia dall'influenza delle caratteristiche geografiche del territorio. A Predazzo il *Teaching Team* era costituito da cinque docenti, divise al loro interno in tre sottogruppi. Data la distanza da Trento (circa 80 km), resa più problematica dal fatto che si percorre in buona parte una strada di montagna (1 ora e mezzo di tempo per arrivarvi), non era proponibile che la consulente si recasse presso la scuola in giorni diversi per incontrare a turno i sottogruppi. Non è stato però facile trovare momenti contemporaneamente liberi per tutte le docenti, appartenenti a due diversi gradi di scuola e con orari totalmente differenti tra loro, comprendenti anche lezioni pomeridiane. Pertanto, il numero degli incontri di progettazione a cui la consulente ha partecipato è stato molto minore, e neppure è stato pensabile poter effettuare qualche osservazione in classe, come era invece avvenuto a Telve. Da un certo punto in poi della fase di progettazione dei materiali, in ogni incontro il tempo

veniva suddiviso tra i diversi *team*. Questo rispondeva a criteri di economicità, ma non ha favorito lo scambio di idee tra i *team*, che hanno lavorato in autonomia l'uno dall'altro. Per due volte gli incontri sono stati cancellati a causa della neve. Ogni incontro perso non poteva venire recuperato, per la mole di impegni pomeridiani, in giorni diversi, di ognuna delle docenti. L'intervento della consulente è stato quindi meno frequente, anche se non per questo meno efficace ed apprezzato.

2.1 I modelli CLIL di Predazzo

Per le complessità insite nella specificità del contesto di Predazzo, il modello in questo Istituto non è stato univoco, ma si è differenziato a seconda che si sia trattato dei moduli di geografia in inglese o geografia in tedesco alla scuola media, o di matematica in inglese alla scuola primaria.

Geografia in inglese

Aspetti organizzativi

- *Durata del modulo CLIL*: 30 ore (due ore settimanali per 15 settimane).
- *Organizzazione oraria del modulo*: durante le ore curricolari di geografia.
- *Programmazione del modulo*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera).
- *Preparazione dei materiali*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera + talvolta, consulente).
- *Scelta degli obiettivi didattici*: docente di geografia e docente di lingua straniera.
- *Erogazione del modulo*: compresenza del *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera).
- *Docenza*: docente di lingua straniera.
- *Ruolo del docente di lettere in classe*: osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle ore cattedra non-CLIL).
- *Ruolo della consulente*: consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLIL, idee guida per la preparazione di materiali, condivisione di idee sui materiali prodotti, consulenza in momenti topici del progetto sulla base delle richieste del *team*.

Aspetti metodologico-didattici

- *Organizzazione della classe*: per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie.
- *Modalità principale del lavoro in gruppo*: alcune modalità e strutture del *Cooperative Learning*.
- *Attività principali durante il lavoro in gruppo*: risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme (*task-based approach*).
- *Materiali didattici utilizzati*: schede di lavoro di gruppo e individuali.
- *Lingua utilizzata in classe*: dall'insegnante, esclusivamente l'inglese; dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio, l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, *report*, ecc..
- *Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche*: vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; solo lo *spelling* di parole chiave viene valutato.
- *Correzione delle verifiche*: congiunta (docente di geografia + docente di lingua straniera).

Aspetti istituzionali

- *Misure di riconoscimento e supporto al progetto*: Approvazione del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto; ore di progettazione per le due insegnanti del *team* e di docenza per l'insegnante di inglese comprese nell'orario cattedra nel 2005-06 (elementi facilitanti: speciale organizzazione oraria della scuola, organico funzionale d'istituto e flessibilità) e quindi a costo zero per la scuola; alcune ore di progettazione per l'insegnante di inglese riconosciute (fondo d'istituto) nel 2006-07.

Geografia in tedesco**Aspetti organizzativi**

- *Durata del modulo CLIL*: 30 ore (due ore settimanali per 15 settimane).
- *Organizzazione oraria del modulo*: durante le ore curricolari di geografia.
- *Programmazione del modulo*: *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera).
- *Preparazione dei materiali*: docente di lingua straniera + (talvolta) consulente
- *Scelta degli obiettivi didattici*: all'inizio, *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera); durante il percorso, prevalenza della docente di lingua straniera.
- *Erogazione del modulo*: in una soltanto delle due classi coinvolte, compresenza del *Teaching Team* (docente di geografia + docente di lingua straniera). Nel-

l'altra classe, suddivisione in due gruppi: uno seguiva il percorso CLIL in lingua straniera con la docente di tedesco, l'altro un percorso in parte diverso di geografia in italiano con la docente di geografia.

- **Docenza:** docente di lingua straniera.
- **Ruolo del docente di lettere in classe:** in una soltanto delle due classi: osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle ore cattedra non-CLIL). Nell'altra classe, a causa della divisione in due gruppi, non è stata effettuata nessuna di queste attività.
- **Ruolo della consulente:** consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLIL, idee guida per la preparazione di materiali, condivisione di idee sui materiali prodotti, consulenza in momenti topici del progetto sulla base delle richieste del *team*.

Aspetti metodologico-didattici

- **Organizzazione della classe:** per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie.
- **Modalità principale del lavoro in gruppo:** alcune modalità del *Cooperative Learning*.
- **Attività principali durante il lavoro in gruppo:** risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme (*task-based approach*).
- **Materiali didattici utilizzati:** schede di lavoro di gruppo e individuali.
- **Lingua utilizzata in classe:** dall'insegnante, esclusivamente il tedesco; dagli alunni, l'italiano o il tedesco durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio; il tedesco nei momenti di intervento in plenaria, *report*, ecc..
- **Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche:** vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; solo l'utilizzo di parole chiave in tedesco viene valutato.
- **Correzione delle verifiche:** docente di lingua straniera.

Aspetti istituzionali

- **Misure di riconoscimento e supporto al progetto:** Approvazione del Collegio Docenti e del Consiglio d'Istituto; ore di progettazione per le due insegnanti del *team* e di docenza per l'insegnante di tedesco comprese nell'orario cattedra (elementi facilitanti: speciale organizzazione oraria della scuola, organico funzionale d'istituto e flessibilità) e quindi a costo zero per la scuola.

Matematica in inglese

Aspetti organizzativi

- *Durata del modulo CLIL*: 15 ore (1 ora ogni due settimane per gruppo, a volte anche con maggiore stacco tra una lezione e l'altra).
- *Organizzazione oraria del modulo*: durante le ore curricolari di informatica.
- *Programmazione del modulo*: docente di lingua straniera, che essendo docente della scuola primaria può insegnare anche matematica.
- *Preparazione dei materiali*: docente di lingua straniera.
- *Scelta degli obiettivi didattici*: docente di lingua straniera.
- *Erogazione del modulo*: docente di lingua straniera.
- *Docenza*: docente di lingua straniera.
- *Ruolo del docente di matematica in classe*: non prevista.
- *Ruolo della consulente*: consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLIL, indicazione di sito web interessante per il reperimento di materiale didattico.

Aspetti metodologico-didattici

- *Organizzazione della classe*: per gruppi di 12 alunni per volta.
- *Modalità principale del lavoro*: a gruppo intero o a coppie.
- *Attività principali durante il lavoro*: giochi didattici.
- *Materiali didattici utilizzati*: schede di lavoro individuali.
- *Lingua utilizzata in classe*: dall'insegnante, l'inglese e l'italiano ove necessario; dagli alunni, l'italiano per la comunicazione, l'inglese come lingua del gioco durante le attività.
- *Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche*: non sono state somministrate prove strutturate.
- *Correzione delle verifiche*: (n.a.).

Aspetti istituzionali

- *Misure di riconoscimento e supporto al progetto*: approvazione del Collegio Docenti; riconoscimento di 5 ore in tutto (Fondo di istituto) all'insegnante di inglese per la progettazione e come referente del progetto (la docenza era invece compresa nel suo orario cattedra).

Come già detto in precedenza, per quanto riguarda la continuità del Progetto negli anni successivi, *Geografia in inglese* è l'unica delle tre sperimentazioni che sia proseguita anche nell'anno scolastico 2006-07 e che continui tuttora (cfr. documenti

nella *Parte II* del volume). Le docenti coinvolte nella sperimentazione sono ormai del tutto autonome e non hanno più bisogno di consulenza esterna.

3. L'ISTITUTO PAVONIANO "ARTIGIANELLI" DI TRENTO

Questo Istituto (precedentemente denominato Centro di Formazione Professionale) appartiene al sistema della Formazione Professionale, un settore che in provincia di Trento è particolarmente ben strutturato e produce risultati nel complesso soddisfacenti sia in termini di qualifiche professionali che in termini occupazionali, dando una buona risposta alle richieste dei settori produttivi della provincia.³

La consulenza all'Istituto "Artigianelli" è iniziata nella primavera del 2005, e si è conclusa a fine 2006. Per prima cosa si sono effettuati alcuni incontri di informazione scientifica e metodologica, che si sono poi trasformati in esplorazioni delle possibilità concrete di introdurre moduli CLIL nell'Istituto. Agli incontri hanno partecipato alcuni insegnanti di materia non linguistica e un'insegnante di lingua straniera (inglese).

Dopo qualche approfondita riflessione di ordine sia didattico che organizzativo, si è optato per effettuare il modulo CLIL nella materia *Tecnologie e processi operativi - stampa* (d'ora in poi: *stampa*) in una classe II i cui risultati in inglese non erano particolarmente brillanti ma che dal punto di vista motivazionale rispetto alle innovazioni sembrava più ricettiva di altre.

L'insegnante di materia non linguistica aveva a quel tempo una conoscenza a livello A2 dell'inglese. Da subito, si è impegnato nell'approfondimento delle sue competenze iscrivendosi e frequentando il corso biennale (120 ore complessive; competenza auspicata alla fine del corso – dicembre 2007: livello B1 certificato del *Framework Europeo*) offerto gratuitamente agli insegnanti di materie non linguistiche da un'Azione del Progetto ALIS, per essere in grado, in un futuro non lontano, non solo di comprendere ciò che succede in classe ma di assumere in prima persona la docenza di un modulo CLIL.

³ Cfr. il *Sesto Rapporto del Comitato di valutazione del sistema scolastico e formativo trentino*, Didascalie Libri, Trento, Marzo 2006.

Durante la prima metà dell'anno formativo 2005-06 i due docenti e la consulente hanno programmato e progettato la struttura del modulo, scelto i contenuti da far apprendere, selezionato le competenze da perseguire nella materia e le abilità linguistiche a cui dare la priorità, e iniziato a produrre materiali e attività servendosi di materiali autentici, come ad esempio le *brochures* delle macchine di stampa utilizzate giornalmente a scuola. Una cura particolare è stata posta nel fare in modo che la lingua dei testi non risultasse inaccessibile agli studenti. Si è quindi proceduto, ad esempio, a suddividere i testi in più parti, e a costruire per ognuna una o più attività che permettessero agli studenti di avvicinarsi al testo con serenità, trovando nei *task* anche un aiuto guidato alla comprensione. Molti dei *task* proposti non prevedevano nemmeno una produzione orale strutturata. La comprensione del compito da portare a termine veniva verificata spesso dal docente attraverso l'osservazione e il controllo del corretto completamento del compito stesso in laboratorio stampa. Non bisogna dimenticare che i ragazzi che frequentano la formazione professionale non sono tra i più motivati verso il sapere, essendo più portati a considerare i risvolti professionali delle competenze apprese. Per tale motivo, si è cercato di dare spessore e importanza alle attività *pratiche* di comprensione del funzionamento della macchine di stampa e della loro gestione diretta in laboratorio.

Per motivi contingenti il modulo, originariamente programmato per aver inizio nell'autunno del 2006, si è poi realizzato nel secondo quadrimestre dell' a.f. 2006-07, a partire da febbraio. Il tempo che i due docenti hanno avuto in più prima di iniziare il modulo è stato da loro utilizzato per costruire nuovi materiali e per pensare ad eventuali moduli futuri.⁴

⁴ I due docenti coinvolti nella sperimentazione sono attualmente impegnati nel settore dell'Alta Formazione Professionale (l'Istituto è uno dei cinque sul territorio Trentino dove è stata iniziata questa esperienza nel 2006-07). Mentre il volume va in stampa, essi stanno progettando di introdurre moduli CLIL anche in questo nuovo percorso formativo. "L'Alta formazione professionale è volta allo sviluppo di figure professionali dotate di elevata preparazione in ambiti specifici e di eccellenza, in grado di svolgere un'attività professionale con significative competenze tecnico-scientifiche e livelli elevati di responsabilità e autonomia da realizzarsi valorizzando la metodologia dell'alternanza tra ambito formativo e quello lavorativo, in accordo con il sistema universitario e il sistema produttivo provinciale", Legge Provinciale 7 agosto 2006 n. 5, Art. 67, comma 1.

3.1 Il modello CLIL dell'Istituto "Artigianelli"

Aspetti organizzativi

- *Durata del modulo CLIL*: 20 ore (due ore settimanali per circa 10 settimane, non sempre consecutive).
- *Organizzazione oraria del modulo*: durante le ore curricolari di stampa.
- *Programmazione del modulo*: *Teaching Team* (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente).
- *Preparazione dei materiali*: *Teaching Team* (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente).
- *Scelta degli obiettivi didattici*: *Teaching Team* (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente).
- *Erogazione del modulo*: compresenza del *Teaching Team* (docente di stampa + docente di lingua straniera).
- *Docenza*: docente di lingua straniera – la docente ha anche gestito alcuni momenti di metacognizione in inglese durante le ore CLIL.
- *Ruolo del docente di stampa in classe*: osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione di alcuni momenti di metacognizione in italiano nelle ore CLIL.
- *Ruolo della consulente*: consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLIL, preparazione di materiali con il *team*, consulenza in momenti topici del progetto sulla base delle richieste del *team*.

Aspetti metodologico-didattici

- *Organizzazione della classe*: per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie, o con metà classe alternativamente.
- *Modalità principale del lavoro in gruppo*: alcune modalità del *Cooperative Learning*.
- *Attività principali durante il lavoro in gruppo*: risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme (*task-based approach*).
- *Materiali didattici utilizzati*: schede di lavoro di gruppo e individuali, presentazioni PPT.
- *Lingua utilizzata in classe*: dall'insegnante, esclusivamente l'inglese, tranne durante la metacognizione; dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio; l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, *report*, ecc..

- **Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche:** vengono valutati principalmente concetti e abilità di stampa; solo lo spelling di parole chiave viene valutato.
- **Correzione delle verifiche:** congiunta (docente di stampa + docente di lingua straniera).

Aspetti istituzionali

Misure di riconoscimento e supporto al progetto: approvazione del Collegio Docenti; delibera di spesa del Direttore (dell'allora Centro di Formazione Professionale); inserimento nella Programmazione di Centro (corrisponde al POF); riconoscimento economico delle ore di progettazione del *Teaching Team* e di docenza dell'insegnante di inglese (in laboratorio di stampa) come ore di coordinamento di Progetto, previste dal contratto per gli insegnanti della Formazione Professionale

Tabella sinottica riassuntiva dei modelli applicati nei tre Istituti

Sandra Lucietto

MODELLO	Geografia in EN - Sc. Media Telve	Geografia in EN – Sc. Media Predazzo	Geografia in DE – Sc. Media Predazzo	Matematica in EN – Sc. Elementare Predazzo	Stampa in EN - IFP "Artigianelli" Trento
<i>Aspetti organizzativi</i>					
DURATA	20 ore nel II Q (due ore settimanali per 10 settimane)	30 ore nel II Q (due ore settimanali per 15 settimane)	30 ore nel II Q (due ore settimanali per 15 settimane)	15 ore durante tutto l'anno (1 ora ogni due settimane o più, per ogni gruppo di 12 alunni)	20 ore nel II Q (due ore settimanali per circa 10 settimane, non sempre consecutive)
ORGANIZZAZIONE ORARIA	durante le ore curricolari di geografia <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)	durante le ore curricolari di geografia <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	durante le ore curricolari di geografia <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	durante le ore curricolari di Informatica docente di lingua straniera, che essendo docente della scuola primaria può insegnare anche matematica	durante le ore curricolari di stampa <i>Teaching Team</i> (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente)
PREPARAZIONE DEI MATERIALI	<i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)	<i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera + talvolta, consulente)	docente di lingua straniera + (talvolta) consulente	docente di lingua straniera	<i>Teaching Team</i> (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente)
SCELTA DEGLI OBIETTIVI DIDATTICI	docente di geografia + docente di lingua straniera	docente di geografia e docente di lingua straniera	all'inizio, <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera); durante il percorso, prevalenza della docente di lingua straniera	docente di lingua straniera	<i>Teaching Team</i> (docente di stampa + docente di lingua straniera + consulente)
EROGAZIONE DEL MODULO	comprensione del <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera + consulente)	comprensione del <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	in una soltanto delle due classi coinvolte, comprensione del <i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera).	docente di lingua straniera	comprensione del <i>Teaching Team</i> (docente di stampa + docente di lingua straniera)

Tabella sinottica riassuntiva dei modelli applicati nei tre Istituti

DOCENZA	docente di lingua straniera	docente di lingua straniera	docente di lingua straniera	docente di lingua straniera	docente di lingua straniera
RUOLO DEL SECONDO DOCENTE IN CLASSE	osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle sue ore di cattedra non-CLIL)	osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle ore di cattedra non-CLIL)	osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione dei momenti di metacognizione (nelle ore di cattedra non-CLIL)	osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione condivisa dei momenti di meta-cognizione nelle ore CLIL	osservazione, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, gestione condivisa dei momenti di meta-cognizione nelle ore CLIL
RUOLO DELLA CONSULENTE	consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLLI, aiuto alla programmazione e alla progettazione e costruzione dei materiali, assistenza linguistica, osservazione in classe, <i>feedback</i> alle docenti del <i>team</i> , aiuto nella raccolta delle valutazioni finali del Progetto	consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLLI, idee guida per la preparazione di materiali, condivisione di idee sui materiali prodotti, consulenza in momenti tematici del progetto sulla base delle richieste del <i>team</i>	consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLLI, idee guida per la preparazione di materiali, condivisione di idee sui materiali prodotti, consulenza in momenti tematici del progetto sulla base delle richieste del <i>team</i>	consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLLI, indicazione di sito web interessante per il reperimento di materiale didattico	consulenza nella fase di avvio del progetto, chiarimenti sui principi scientifici e metodologici del CLLI, preparazione di materiali con il <i>team</i> , consulenza in momenti tematici del progetto sulla base delle richieste del <i>team</i>
Aspetti metodologico-didattici					
ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE	per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie	per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie	per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie	Per gruppi di 12 alunni per volta	per gruppi di tre o quattro alunni, o a coppie, o con metà classe alternativamente
MODALITÀ PRINCIPALE DEL LAVORO	alcune modalità e strutture del <i>Cooperative Learning</i>	alcune modalità e strutture del <i>Cooperative Learning</i>	alcune modalità del <i>Cooperative Learning</i>	Lezione interattiva, lavoro a gruppo intero o a coppie	alcune modalità del <i>Cooperative Learning</i>

ATTIVITÀ PRINCIPALI DURANTE IL LAVORO	risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme nei gruppi (<i>task-based approach</i>)	risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme nei gruppi (<i>task-based approach</i>)	risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme nei gruppi (<i>task-based approach</i>)	risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme nei gruppi (<i>task-based approach</i>)	giochi didattici	risoluzione di compiti di apprendimento da svolgere insieme nei gruppi (<i>task-based approach</i>)
MATERIALI DIDATTICI UTILIZZATI	schede di lavoro per il gruppo e successivamente per ciascun alunno	schede di lavoro di gruppo e individuali	schede di lavoro di gruppo e individuali	schede di lavoro di gruppo e individuali	schede di lavoro individuali	schede di lavoro di gruppo e individuali, presentazioni PPT
LINGUA UTILIZZATA IN CLASSE	dall'insegnante, esclusivamente l'inglese; dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (<i>tasks</i>) o durante lo studio; l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, per i <i>report</i> , ecc.	dall'insegnante, esclusivamente l'inglese; dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (<i>tasks</i>) o durante lo studio; l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, <i>report</i> , ecc.	dall'insegnante, esclusivamente l'inglese; dagli alunni, l'italiano o il tedesco durante la risoluzione dei compiti (<i>tasks</i>) o durante lo studio; il tedesco nei momenti di intervento in plenaria, <i>report</i> , ecc.	dall'insegnante, esclusivamente il tedesco; dagli alunni, l'italiano o il tedesco durante la risoluzione dei compiti (<i>tasks</i>) o durante lo studio; il tedesco nei momenti di intervento in plenaria, <i>report</i> , ecc.	dall'insegnante, l'inglese e l'italiano ove necessario; dagli alunni, l'italiano per la comunicazione, l'inglese come lingua del gioco durante le attività	dall'insegnante, esclusivamente l'inglese (tranne nella meta-cognizione); dagli alunni, l'italiano o l'inglese durante la risoluzione dei compiti (<i>tasks</i>) o durante lo studio, l'inglese nei momenti di intervento in plenaria, <i>report</i> , ecc.
STRUTTURAZIONE E CRITERI DI CORREZIONE DELLE VERIFICHE	vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; per la lingua, viene valutato solo lo <i>spelling</i> di parole chiave	vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; per la lingua, viene valutato solo lo <i>spelling</i> di parole chiave	vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; per la lingua, viene valutato solo l'utilizzo di parole chiave in tedesco	vengono valutati principalmente concetti e abilità di geografia; per la lingua, viene valutato solo l'utilizzo di parole chiave in tedesco	non sono state somministrate prove strutturate	vengono valutati principalmente concetti e abilità di stampa; per la lingua, viene valutato solo lo <i>spelling</i> di parole chiave
CORREZIONE DELLE VERIFICHE	<i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	<i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	<i>Teaching Team</i> (docente di geografia + docente di lingua straniera)	docente di lingua straniera	(n.a.)	<i>Teaching Team</i> (docente di stampa + docente di lingua straniera)

Tabella sinottica riassuntiva dei modelli applicati nei tre Istituti

Aspetti istituzionali	Approvazione del collegio docenti e del consiglio d'istituto (fondo d'istituto) di una quota delle ore di progettazione per le insegnanti di lettere; richiesta di tre ore in più in organico e contemporanea riduzione di una classe all'insegnante di inglese per tutto l'anno, per coprire le ore di progettazione e di docenza in classe nel II Q	Approvazione del collegio docenti e del consiglio d'istituto; ore di progettazione per le due insegnanti del <i>team</i> e di docenza per l'insegnante di tedesco comprese nell'orario cattedra (elementi facilitanti: speciale organizzazione oraria della scuola, organico funzionale d'istituto e flessibilità) e quindi a costo zero per la scuola; alcune ore di progettazione per l'insegnante di inglese riconosciute (fondo d'istituto) nel 2006-07	Approvazione del collegio docenti e del consiglio d'istituto; ore di progettazione per le due insegnanti del <i>team</i> e di docenza per l'insegnante di tedesco comprese nell'orario cattedra (elementi facilitanti: speciale organizzazione oraria della scuola, organico funzionale d'istituto e flessibilità) e quindi a costo zero per la scuola	Approvazione del collegio docenti; riconoscimento di 5 ore in tutto (fondo di istituto) all'insegnante di inglese per la progettazione e come referente del progetto (la docenza era invece compresa nel suo orario cattedra)	Approvazione del collegio docenti; delibera di spesa del Direttore (dell'allora Centro di Formazione Professionale); inserimento nella Programmazione di Centro (corrisponde al POF); riconoscimento economico delle ore di progettazione del <i>Teaching Team</i> e di docenza dell'insegnante di inglese (in laboratorio di stampa) come ore di coordinamento di Progetto, previste dal contratto per gli insegnanti della Formazione Professionale
MISURE DI RICONOSCIMENTO ESUPPORTO AL PROGETTO					

Risultati delle sperimentazioni

Sandra Lucietto

In questo capitolo si rifletterà sui risultati delle diverse sperimentazioni. Le rilevazioni sono state portate avanti con modalità a volte simili a volte diverse nei vari contesti, dando luogo a specificità che verranno messe in luce via via. Per ogni realtà si distinguerà inoltre tra *valutazione di prodotto* (risultati nell'apprendimento della materia non linguistica e nella lingua straniera), *valutazione di processo*, e *valutazione di progetto*, o risultato complessivo (percezioni di successo agli occhi dei docenti, degli alunni e dei genitori).

1. RISULTATI NELL'APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI

In generale, sembra di poter dire che i risultati degli apprendimenti nei moduli CLIL sperimentati nelle tre realtà scolastiche documentate nel volume siano stati più che incoraggianti, sia in termini di materia non linguistica che di lingua straniera, in particolare se si considera che si è sempre trattato di moduli piuttosto limitati nel tempo (n. 30 il massimo delle ore: la sperimentazione di geografia in inglese a Predazzo).

1.1 Apprendimenti nella materia non linguistica

In tutte le sperimentazioni, tranne a *Predazzo* per quanto riguarda la *matematica in inglese* alla scuola elementare, si è proceduto ad una valutazione formale degli apprendimenti nella materia non linguistica attraverso prove scritte strutturate dalle insegnanti. Anche nel caso della mancanza di una prova di valutazione formale, però, l'insegnante di matematica è stata in grado di dire attraverso dati rilevati dall'osservazione della classe che *“gli obiettivi previsti per la matematica sono stati raggiunti anche se, in corso d'opera, si è deciso di ridurre in parte i contenuti proposti”*. (cfr. p. 281)

A *Telve*, in tutti gli anni della sperimentazione si sono effettuate prove scritte di *geografia in inglese* all'interno dei moduli, alla fine di ogni unità didattica, organizzate secondo *tasks* e valutate con criteri scelti dalle insegnanti di lettere. Le insegnanti hanno scelto di valutare le prove con i parametri di sempre per quanto riguarda i livelli minimi di successo e i 'punti di taglio' per i giudizi più positivi, e di non confrontare le classi dove stava avvenendo la sperimentazione con classi di controllo

dove la sperimentazione non era in atto, perché troppe sarebbero state le variabili diverse tra le classi che sperimentavano un modulo breve costruito *ad hoc* e le classi che si attenevano alla normale programmazione in italiano. Hanno però riflettuto sui risultati ottenuti nelle loro classi in anni precedenti e confrontato i risultati globali alla fine del quadrimestre e le modifiche nell'atteggiamento degli alunni rispetto alla geografia. Riportano nel loro documento soltanto i risultati di una prova (cfr. p. 178) a puro titolo di esempio, fermo restando che i dati raccolti dalle verifiche precedenti e successive sono stati in generale coerenti con i risultati di quella documentata nel volume.

Dalle esperienze delle insegnanti il successo nell'apprendimento della geografia è andato oltre le loro aspettative:

“Le verifiche sono state sempre caratterizzate da esiti molto positivi anche, a differenza di quanto si potrebbe pensare, per gli alunni in difficoltà. Nei confronti di questi ultimi noi insegnanti abbiamo avuto la percezione di riuscire ad agire sulle loro conoscenze e abilità e, partendo da queste, costruire nuove conoscenze e nuove abilità. A titolo esemplificativo possiamo portare i risultati della verifica svolta al termine dell'unità Il viaggio del fiume. [...] Un solo alunno si è [...] posto al di sotto della soglia della sufficienza ed un secondo ha dato risultati poco soddisfacenti. Tale andamento è stato riscontrato in tutte le verifiche, e gli alunni che in una verifica non hanno raggiunto la soglia richiesta sono stati spronati, forse anche dai risultati dei compagni, ad un maggiore impegno, recuperando nelle verifiche successive quanto non avevano interiorizzato precedentemente”. (cfr. p. 177)

Un caso non compreso nel documento stilato dalle docenti, e che riportiamo qui come ulteriore esempio, è dato dalla verifica conclusiva dell'intero modulo sull'Africa (primo anno di sperimentazione) che comprendeva quanto fatto durante tutto il percorso: interessante è stato notare come, a distanza di quattro mesi, gli alunni ricordassero ancora bene anche quanto appreso all'inizio del modulo. È stato questo un risultato sorprendente, al di fuori di quanto avviene normalmente a scuola, che ha stupito non poco le insegnanti.

A *Predazzo*, nei moduli di *geografia in inglese* le docenti hanno scelto invece, alla fine del primo anno di sperimentazione (classe II), di effettuare un confronto tra i risultati della loro classe e di una classe di controllo nello stesso istituto, *“per render[s]i conto se il diverso curriculum [avesse] creato differenze nell'apprendimento e quindi nella valutazione sommativa”*. (cfr. p. 217) la loro testimonianza afferma che (classe II):

“I giudizi finali in geografia sono risultati nella media delle classi seconde. Alcuni alunni hanno migliorato il loro voto in geografia rispetto al primo quadrimestre. Questi alunni sono risultati essere quelli che hanno una valutazione molto positiva in inglese”. (cfr. p. 218)

Per quanto riguarda i risultati dell'anno successivo (classe III), le docenti hanno invece preferito:

“confrontare [nella stessa classe] i risultati di geografia del primo quadrimestre (in italiano) con quelli del secondo (in inglese), per poter[s] i rendere meglio conto dei miglioramenti o peggioramenti in termini di votazione finale della materia geografia”. (cfr. p. 234)

Dai risultati finali si è visto un significativo miglioramento di tutta la classe (25 alunni): sono calati da 5 a 1 coloro che avevano un giudizio “insufficiente” e da 7 a 6 il giudizio “sufficiente”, mentre il giudizio “buono” è passato da 9 a 10 alunni, il giudizio “distinto” da 3 a 6 alunni, il giudizio “ottimo” da 1 a 2 alunni. Inoltre:

“Tre alunni hanno inserito argomenti CLIL nella loro tesina finale presentata all'esame di licenza media, ottenendo buoni risultati al colloquio pluridisciplinare”. (cfr. p. 234)

Anche nel modulo di *geografia in tedesco* sono state effettuate delle verifiche, i cui esiti però non sono riportati dalle docenti di quel *team*, che si limitano a dire che gli alunni di una classe hanno trovato “difficili le verifiche”, mentre in entrambe le classi hanno avuto “l'impressione di aver studiato più tedesco che geografia”, per motivi che le docenti hanno messo a fuoco e che sono riportate nel loro documento. Sono riportate però le difficoltà degli alunni emerse durante la metacognizione:

“L'ostacolo principale rilevato è stato, com'era prevedibile, il fattore linguistico. In particolare la competenza lessicale specifica era sentita come un prerequisito necessario per l'elaborazione, ma ostica da apprendere e assimilare e quindi di ostacolo al raggiungimento degli obiettivi di competenza. Spesso i ragazzi avevano l'impressione di studiare tedesco più che geografia. Oltre a ciò gli alunni [...] hanno riscontrato i seguenti problemi nel processo di apprendimento:

- scarsa motivazione alla lettura,
- difficoltà strumentali che in taluni permangono ancora alla fine della scuola media,
- scarsa capacità di utilizzare la lettura come strumento di comprensione in contesti non strettamente legati alla lezione di lingua italiana,
- lettura superficiale: di fronte ad un termine sconosciuto, o blocco nella comprensione globale o tendenza ad ignorarlo”. (cfr. p. 259)

Per quanto riguarda il modulo *stampa in inglese* nell'Istituto di Formazione Professionale di *Trento*, infine,

“I risultati conseguiti dagli allievi sono stati assai positivi” e “nessuno degli allievi ha riportato un voto negativo, anche per il fatto che tutti erano consapevoli fin dal principio di quali sarebbero stati gli obiettivi del modulo e in cosa sarebbero stati valutati e in che modo” (cfr. p. 308).

1.2 Apprendimenti nella lingua straniera

Come menzionato più sopra, l'insegnante CLIL di *matematica in inglese* di *Predazzo* non è riuscita a somministrare agli alunni alcuna verifica strutturata, a causa di alcune vicissitudini sofferte dal modulo e dell'esiguità delle ore a disposizione (15 in totale, distribuite su tutto l'anno scolastico). La sua valutazione si basa quindi sull'osservazione in classe e su dati di tipo percettivo, che hanno comunque una loro validità, specie perché triangolati con le percezioni di una collega, e che hanno dato luogo alle sue valutazioni finali, che si riportano per intero:

“...le impressioni personali, le osservazioni informali e il feedback fornito [...] da una collega che ha avuto modo di partecipare ad alcune lezioni, nonché le reazioni degli alunni, il loro interesse crescente e la voglia di tentare di comunicare in lingua straniera avvalorano la convinzione che il percorso sia stato nel complesso positivo”. (cfr. p. 281)

A *Telve* la consulente (osservatrice in classe per due anni scolastici consecutivi in tutte le classi interessate dalla sperimentazione) ha rilevato gli apprendimenti linguistici attraverso l'osservazione dei cambiamenti nel medio-lungo periodo (cioè tra l'inizio e la fine dei moduli) nella quantità e nella qualità dell'utilizzo della lingua straniera da parte degli alunni. Se all'inizio dei moduli l'interazione degli alunni non solo nei gruppi ma anche con la docente CLIL tendeva ad essere effettuata primariamente in italiano, già verso la metà dei moduli si è notato, in tutte le classi e in tutti e due gli anni (le classi erano infatti diverse tra un anno e l'altro), un significativo aumento degli interventi degli alunni in lingua straniera rivolti all'insegnante - e anche alla consulente, che talvolta (ma solo durante il primo anno) è stata da loro chiamata in causa direttamente (in un caso, raccontandole addirittura una storiella inventata in inglese). Tali rilevazioni sono state effettuate attraverso la trascrizione in tempo reale in classe da parte della consulente di scambi comunicativi tra insegnante e alunni, all'interno di accurate note di campo giornaliere. Nel tempo, sono aumentate in inglese le richieste di chiarimento rispetto alle procedure dei compiti da svolgere, le richieste di poter uscire dall'aula per reperire materiali lasciati in classe (le lezioni

CLIL si svolgevano infatti nella biblioteca della scuola), le risposte a domande poste dall'insegnante e le richieste di poter dare per primi i risultati del lavoro svolto in gruppo. Contrariamente alle aspettative delle docenti, durante il primo anno di sperimentazione la differenza tra il livello di produzione linguistica all'inizio e alla fine del modulo è risultata più marcata nella classe (erano entrambe classi III) che aveva all'inizio un livello di competenza in inglese più basso sia per ampiezza di lessico che di padronanza di strutture grammaticali. Anche la docente di lingua straniera, attraverso le sue osservazioni durante il lavoro in classe e il controllo della lingua utilizzata dagli alunni nelle prove di verifica, ha notato il progresso, e giunge nelle sue note a questa conclusione: *“ciò che maggiormente mi ha colpito [...] è che alla fine, piano piano, la produzione in lingua orale in lingua straniera migliora, e così pure la comprensione”*. (cfr. p. 184)

A **Predazzo**, particolarmente degni di nota appaiono i risultati della sperimentazione di **geografia in inglese**, caso unico tra le esperienze effettuate dove il modulo CLIL abbia interessato due volte una stessa classe. Alla fine del primo anno (classe II A) *“I giudizi finali in inglese nella classe CLIL sono risultati leggermente superiori alla media delle classi seconde”* (cfr. p. 218). Pur soddisfatte dei risultati, le docenti rimarcano che *“Sarebbe però interessante poterli leggere nel lungo periodo per poter cogliere sostanziali differenze”* (cfr. p. 218). Questo desiderio si è realizzato l'anno dopo: in III A, le docenti hanno rilevato che:

“Dalle valutazioni sommative di fine anno scolastico, in inglese la classe III A è risultata sopra la media in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Questo aspetto è stato registrato anche dalla collega di lingua inglese, prof.ssa Elisabetta Loss, assegnata alle sezioni B e C, che ha preparato un gruppo di alunni delle classi terze agli esami certificativi esterni Trinity College Grade 4. La collega, nel suo lavoro conclusivo per l'anno di prova, ha espressamente fatto notare come anche lei si fosse accorta della migliore padronanza linguistica degli alunni che avevano partecipato alla sperimentazione in CLIL.” (cfr. p. 232)

Queste ultime percezioni rispetto ai risultati sono molto confortanti, in particolare perché un esame di certificazione linguistica fotografa e misura la *performance* sulla base di indicatori e standard esterni (in questo caso, quelli declinati nel *Common European Framework of Reference*) e non, come nel caso delle prove somministrate dal docente in classe, il livello di *achievement* rispetto ad obiettivi dichiarati all'inizio di un percorso effettuato. Sarebbe auspicabile raccogliere più dati in questo senso nelle sperimentazioni a venire, per confortare su base più ampia le conclusioni di questo *team* di lavoro.

A queste rilevazioni “oggettive” si aggiungono anche le percezioni delle insegnanti del *team* sulla base dei dati che giornalmente provenivano dalle classi:

“Abbiamo notato che via, via, specialmente dopo il secondo anno di sperimentazione, gli alunni più motivati si sforzano di interagire in lingua straniera almeno quando si rivolgono all’insegnante. [...] è un traguardo molto importante, perché è abbastanza difficile nel nostro contesto trovare alunni che durante le ore curricolari di inglese si sforzino di interagire in L2 con l’insegnante al di fuori del normale classroom language quotidiano e delle performances, o interrogazioni pianificate. [...] lo sforzo delle insegnanti nelle ore CLIL non è incentrato specificatamente a migliorare le competenze del parlato, e quindi ci si stupisce maggiormente constatando che, solamente grazie ad una maggiore esposizione alla lingua, soprattutto scritta, ci possano essere miglioramenti anche per quanto riguarda la produzione orale. È proprio vero, come esperienza insegna, che tutte le abilità linguistiche sono così strettamente collegate fra loro che se ne migliora una, le altre tendono a migliorare di conseguenza.” (cfr. p. 244)

Per quanto riguarda la sperimentazione di *geografia in tedesco*, le docenti concludono le loro valutazioni sui risultati senza riportare dati quantitativi o qualitativi e dicendo di credere *“comunque che i risultati di maggiore o minore incremento nell’apprendimento possano essere verificati compiutamente solo negli anni a seguire”*. (cfr. p. 263)

Infine, l’insegnante di lingua straniera del modulo *stampa in inglese* effettuato a *Trento* riporta che:

“...l’utilizzo della lingua inglese come lingua veicolare del modulo non ha creato problemi particolari agli allievi”; (cfr. p. 309)

che:

“...l’impatto sui ragazzi è stato buono, in modo davvero evidente, tanto che molti alunni che vivevano con difficoltà le ore curricolari di inglese hanno dimostrato meno disagio e una maggiore volontà ad imparare meglio l’inglese per poter fare “bella figura” durante le lezioni di “stampa in inglese”; (cfr. p. 309)

e ancora, che:

“...un paio tra gli allievi più deboli si sono rivolti all’insegnante di inglese affermando che stampa in inglese era molto meglio “dell’inglese normale” perché riuscivano a capire tutto subito e anche a parlare un po’”. (cfr. p. 319)

“Se facessimo sempre stampa in questo modo, non avrei l’insufficienza in inglese”, ha commentato uno di loro. Infine, sempre nelle parole della docente, alcuni dati

percettivi derivanti dal *feedback* quotidiano della classe, che riprendono in toto le percezioni del *team* di geografia in inglese di Predazzo già viste più sopra:

“Interessante è stato notare che, a mano a mano che i ragazzi procedevano nei compiti, si rivolgevano ai docenti sempre di più in inglese, cercando di formulare il loro pensiero nella maniera più corretta possibile, sia nelle lezioni di stampa che in quelle di inglese” (cfr. p. 309).

2. RISULTATI COMPLESSIVI DELLE SPERIMENTAZIONI NELLE VALUTAZIONI DEGLI ATTORI

Da quanto rilevato durante e alla fine dei moduli CLIL nelle diverse sedi, si può ragionevolmente concludere che nella maggior parte dei casi le sperimentazioni hanno senz'altro rappresentato un valore aggiunto per la scuola (percezione dei genitori), una reale opportunità di apprendimento per gli alunni e un tangibile e duraturo percorso di crescita professionale per le docenti.

2.1 Le percezioni degli alunni

Per quanto riguarda il successo dell'iniziativa presso gli alunni, a *Predazzo* l'insegnante di *matematica in inglese*, rammaricata del fatto di non essere nemmeno riuscita a somministrare loro le schede di valutazione del percorso, sottolinea comunque come *“l'interesse suscitato dall'iniziativa [sia] rimasto sempre alto” (cfr. p. 281).*

A *Telve* le docenti hanno messo in luce i risultati di alcuni momenti di metacognizione e di un questionario di valutazione somministrato agli alunni all'inizio e verso la fine di uno dei moduli (le stesse modalità di rilevazione sono state utilizzate anche nelle altre classi). Alcune osservazioni degli alunni sono particolarmente significative perché rivelano, con lessico diretto di adolescenti, il ruolo e il valore della lingua straniera nel processo di apprendimento di una materia non linguistica:

“Preferisco fare geografia in inglese perché sono più attento ad ogni singola parola” e “A me piace molto di più fare geografia in inglese che in modo tradizionale perché facendola in inglese imparo nuovi vocaboli, ma soprattutto mi ricordo meglio i procedimenti” (cfr. p. 178).

Per quanto riguarda le percezioni degli alunni rispetto al proprio apprendimento, e quindi indirettamente il loro grado di soddisfazione, praticamente tutti dichiarano di essere migliorati nella comprensione della lingua, tutti dicono di sapere abbastanza o mol-

to dell'argomento trattato. Complessivamente, la maggior parte degli alunni si dichiara soddisfatta delle modalità di lavoro e del loro livello di partecipazione, e alla fine 18 su 19 affermano di essere migliorati: chi nell'apprendimento di conoscenze, chi nell'inglese, chi nelle modalità di operare in coppia o in gruppo. Uno soltanto afferma di non essere migliorato in nessuna abilità.

Alla fine di ciascun anno scolastico, a *Telve* la consulente ha anche effettuato un'intervista di gruppo per classe. I risultati complessivi hanno confermato appieno quanto già emerso dai questionari: gli alunni hanno sempre espresso soddisfazione per i moduli CLIL, e hanno dichiarato che avrebbero visto con favore il proseguimento dell'iniziativa anche negli anni a venire. Questo è valso anche per gli alunni delle due classi III della sperimentazione del primo anno, che stavano per lasciare la scuola media per frequentare il Polo scolastico dell'Istituto di istruzione superiore a Borgo Valsugana.

Nella sperimentazione di *geografia in inglese* a *Predazzo*, gli alunni hanno risposto ad un questionario finale di valutazione del modulo. Le risposte della classe II (21 questionari consegnati) sono state per le docenti *"un'ulteriore prova della validità del progetto"*:

- sull'utilità del modulo CLIL in generale (dom. n. 2) 10 alunni si sono espressi con "molto", 10 alunni con "moltissimo";
- sull'efficacia del modulo per imparare l'inglese (dom. n. 4), 10 hanno risposto "molto", 7 "moltissimo";
- sull'efficacia del modulo per imparare la geografia (dom. n. 5), le risposte sono state più diversificate: 3 alunni hanno risposto "poco", 6 "abbastanza", 9 "molto" e 3 "moltissimo";
- alla domanda chiave (n. 6) se avrebbero voluto ripetere l'esperienza l'anno dopo e imparare altre materie in lingua straniera, 17 alunni hanno risposto "sì", 4 "no";
- all'ultima domanda *"Dai un voto al progetto CLIL"*, nessuno ha dato un giudizio negativo, 4 alunni hanno optato per "ok", 3 per "good" e 14 per "very good".
(cfr. p. 220)

L'anno dopo, la classe III, già II (20 questionari consegnati) ha risposto ad un questionario leggermente modificato rispetto a quello dell'anno precedente (cfr. p. 235). Anche questi risultati sono stati molto confortanti per le docenti. Ecco le risposte più significative:

- sull'utilità del modulo CLIL in generale (dom. n. 2) 10 alunni si sono espressi con "molto", 7 con "moltissimo";
- sull'efficacia del modulo per imparare l'inglese (dom. n. 4) le risposte sono risultate più diversificate rispetto all'anno prima: 1 alunno ha risposto "poco",

- 4 “abbastanza”, 6 “molto” (4 in meno dell’anno precedente), 9 “moltissimo” (2 in più dell’anno precedente);
- sull’efficacia del modulo per imparare la geografia (dom. n. 5), 2 alunni hanno risposto “poco”, 3 “abbastanza”, 9 “molto” (stesso numero dell’anno precedente) e 6 “moltissimo” (3 in più dell’anno precedente);
 - alla domanda n. 6, se avrebbero voluto ripetere l’esperienza l’anno dopo e imparare altre materie in lingua straniera, 19 alunni (2 in più dell’anno precedente) hanno risposto “sì”, 1 soltanto “no” (3 in meno dell’anno precedente);
 - all’ultima domanda “*Dai un voto al progetto CLIL*”, di nuovo nessun giudizio negativo, 4 alunni (stesso numero dell’anno precedente) hanno optato per “ok”, 10 (7 in più dell’anno precedente) per “good” e 6 (8 in meno dell’anno precedente) per “very good”.

Le motivazioni rispetto alle differenze di percezione tra i due anni scolastici per quanto riguarda la domanda 6 verranno messe in luce nel seguito.

Sempre a *Predazzo*, nel modulo di *geografia in tedesco*, le docenti hanno somministrato in una classe un questionario finale di valutazione (*cfr.* p. 263), e hanno invece fatto esprimere liberamente gli alunni nell’altra (*cfr.* p. 272). Nella classe che ha risposto al questionario le docenti riportano soltanto alcuni dati aggregati, e cioè che quasi all’unanimità gli alunni hanno trovato “*facili le lezioni*”, “*difficili le verifiche*”, e hanno avuto “*l’impressione di aver studiato più tedesco che geografia*” (*cfr.* p. 263). Nell’altra classe, che era stata sdoppiata per permettere ad un gruppo di alunni di non frequentare il modulo CLIL e di continuare a fare geografia in italiano con la docente di lettere, due alunni non si sono espressi. Tra quelli che hanno seguito il modulo CLIL, la percezione di aver fatto più tedesco che geografia è stata condivisa con l’altra classe (*cfr.* p. 263). Per il resto, la maggior parte delle risposte (*cfr.* p. 272) esprimono soddisfazione sia per gli apprendimenti (tanto in tedesco come in geografia) che per la scelta degli argomenti, che per la metodologia usata dall’insegnante. Una risposta riporta lo “spiazzamento” dell’alunno/a rispetto al cambiamento nel programma intervenuto in corso d’opera nel modulo (messo in evidenza anche dalla docente CLIL nel suo documento). Due alunni invece non hanno gradito l’esperienza: uno lo motiva con un “*forse perché non ho preso voti alti*”, il secondo si limita a dire “*non mi ispira la geografia in tedesco*” senza fornire altre spiegazioni. Infine, un’alunna che non ha partecipato al modulo CLIL motiva così la sua scelta: “*Non ho partecipato al gruppo di CLIL perché non sono brava in tedesco e non volevo abbassare il mio voto di geografia*”. Come si vede, la preoccupazione rispetto al voto sembra giocare una parte importante nella caduta di motivazione rispetto all’esperienza, anche in alunni di soli 13-14 anni. Da os-

servazioni dirette in classe, la docente di lettere del *team* afferma infine che *“in almeno due casi, il loro atteggiamento e la loro disponibilità verso i contenuti proposti sono stati nettamente superiori rispetto alle ore di lezione di geografia canoniche”* (cfr. p. 254).

Per quanto riguarda infine il modulo di *stampa in inglese* all'Istituto “Artigianelli” di *Trento*, anche in questo caso i docenti riportano (cfr. file excel presente sul sito IPRASE) i risultati di un questionario di valutazione a risposta aperta, in cui era possibile talvolta anche dare più di una risposta per domanda. Alcuni dati sono presentati aggregati per risposte simili:

- Alla domanda *“Ti è piaciuta l'attività/ progetto CLIL?”* 14 risposte sono state aggregate in *“è un modo divertente e utile per apprendere sia stampa che inglese insieme con i compagni”*, 10 in *“sì, perché è un'attività nuova e interessante e si impara di più”*.
- Alla domanda *“Che cosa ti è piaciuto di più?”*, le risposte più numerose sono state *“Lavorare in gruppo con i compagni per individuare le parti della macchina”* (13 risposte), *“Dare le definizioni delle varie parti in inglese”* (12 risposte), *“Il brainstorming sui termini della grafica”* (8 risposte), e *“Classificare i termini secondo la loro appartenenza a pre-stampa e stampa”* (7 risposte).
- Per quanto riguarda le difficoltà incontrate, 14 alunni hanno segnato *“Descrivere in inglese le funzioni delle varie parti della macchina e delle operazioni dello stampatore”* [focus sulla lingua], 11 alunni *“Capire le parole che non conosco”* [focus sulla lingua], 8 alunni *“Trovare le parole per dire le varie cose”* [focus sulla lingua], mentre *“Capire il senso delle attività”* [focus sul contenuto] ha avuto una sola risposta.
- Alla richiesta di esprimere come si erano sentiti durante il modulo, gli alunni hanno risposto principalmente: *“Curioso e stimolato”* (11 risposte), *“Coinvolto e interessato”* (8 risposte). 5 risposte ciascuna hanno avuto *“Disorientato ma curioso”* e *“Motivato a scoprire quello che sapevo fare in inglese”*, mentre soltanto due risposte sono state negative: *“Disorientato”*: 1 risposta, *“Scoraggiato perché c'erano troppe parole che non capivo”*: 1 risposta.
- Alla domanda *“Che cosa cambieresti?”* gli alunni hanno risposto in modo molto positivo, ma anche fornendo opinioni interessanti, senz'altro utili spunti per il proseguimento della sperimentazione CLIL nella scuola: *“niente, va bene così”* (14 risposte), *“ci dovrebbero essere più lezioni, almeno un'ora [in più] alla settimana”* (2 risposte), *“farei più lavoro di gruppo”* (2 risposte), *“cambierei le presentazioni in powerpoint, andrei a lavorare direttamente sulle macchine”* (2 risposte).

- Alla domanda “*Scrivi due o tre cose che ti ricordi meglio*” la quasi totalità degli alunni (19 risposte su 21) ha risposto “*mi ricordo meglio le parti della macchina*”.
- Infine, all’ultima domanda: “*Scrivi cosa hai imparato a fare*”, 15 alunni hanno risposto “*ho imparato a riconoscere le parti della macchina in inglese [focus sulla lingua], e dire a cosa servono [focus sul contenuto]*”, 7 “*ho imparato a dialogare meglio e a formare nuove frasi più complesse*” [focus sulla lingua].

Infine, un’ulteriore prova dell’impatto positivo della sperimentazione sugli alunni è riportato dai docenti del modulo, che scrivono:

“Quando, poi, è stato necessario sospendere le sessioni CLIL per il viaggio di istruzione o per modifiche di orario impreviste, gli allievi chiedevano con insistenza che fossero riprese al più presto”. (cfr. p. 309)

2.2 Le percezioni dei genitori

A *Predazzo*, per i motivi da lei stessa illustrati nel documento contenuto nella *Parte II* del volume, l’insegnante di *matematica in inglese* non è riuscita a somministrare il questionario di gradimento ai genitori, che pure era stato previsto.

A *Telve*, un questionario rivolto ai genitori (cfr. p. 180) ha fatto registrare indici di soddisfazione nella quasi totalità delle risposte in tutti gli anni della sperimentazione (nel documento scritto dalle docenti, si riportano i risultati in una classe del primo anno a puro titolo di esempio). Su 19 risposte ottenute, 12 genitori hanno messo in evidenza che i loro figli erano molto motivati e molto soddisfatti, 6 abbastanza soddisfatti e motivati, 1 poco soddisfatto e motivato. Alla domanda “*Ritenete che sia stata un’esperienza significativa*”, 15 genitori hanno risposto “molto”, 3 “abbastanza”, 1 “non so”. Infine, significativamente uguale alla domanda precedente il numero delle risposte all’ultima domanda: “*Vi piacerebbe che i vostri figli avessero una possibilità simile (apprendere una materia in inglese) anche alle superiori*”.

Anche alla fine dei moduli di *geografia in inglese* di *Predazzo* sono stati distribuiti questionari di valutazione ai genitori. Il primo anno (classe II) ne sono stati riconsegnati 20 (su 21 alunni) (cfr. p. 221):

- La maggior parte dei genitori ha espresso *soddisfazione* per l’iniziativa (8 genitori “moltissimo”, 6 genitori “molto”), 5 invece hanno optato per “abbastanza”. Uno soltanto ha risposto “poco”.
- Sull’*utilità* dell’iniziativa la maggior parte sembra non avere molti dubbi: “12 “moltissimo”, 4 “molto”, solo 4 “abbastanza”.

- Sulla prospettive di una *ripetizione* nel futuro 12 genitori sarebbero “moltissimo” contenti, 6 “molto”, solo 1 “abbastanza” e 1 “poco”.

Essendoci un errore nella strutturazione della domanda successiva, che contiene due domande all’interno di una (“*Avete notato un aumento nella motivazione e dell’interesse per l’inglese e/o per la geografia in vostro/a figlio/a?*”), le risposte non risultano attribuibili all’uno o all’altro dei due componenti (lingua straniera e geografia). In ogni caso, le risposte si “spalmano” su tutti i descrittori di giudizio, anche se la maggior parte (13 su 20) sui due più positivi (7 “molto”, 6 “moltissimo”). Anche la domanda relativa alla chiarezza nella comunicazione di informazioni relative al progetto ha avuto la maggior parte delle risposte su descrittori positivi (10 “molto”, 4 “moltissimo”). Solo 4 genitori hanno risposto “abbastanza”, solo due (1 e 1) “poco” e “molto poco”.

Molto interessante è notare anche lo spazio lasciato dalle docenti per commenti aperti da parte dei genitori, spazio che molti hanno utilizzato, fornendo così utili insights alle docenti del *team*. Ne riportiamo tre dei più significativi due positivi, uno negativo (*cfr.* a p. 222 la lista completa):

- “*Interessante se il progetto diventasse annuale vista la sicurezza raggiunta da mia figlia nei confronti delle due materie.*”
- “*Ho notato che mio figlio ha imparato più inglese e molte parole nuove.*”
- “*Mio figlio non è rimasto per niente soddisfatto. Lui preferisce l’inglese tradizionale e la geografia in italiano. Di geografia non ha capito nulla quest’anno.*”

L’anno dopo (classe III) è stato somministrato un questionario leggermente modificato, e in cui si erano scorporate in due domande singole le due voci contenute in precedenza nella domanda multipla. I genitori erano gli stessi, dato che la classe era la ex II A. I questionari restituiti sono stati 19. I risultati generali (*cfr.* p. 236) non sono molto diversi da quelli dell’anno precedente. Qui si riportano in particolare i risultati alle domande diverse da quelle dell’anno prima:

- Alla domanda “*Ritenete valida l’idea di sperimentare il CLIL in altre classi?*”, che mirava a vedere se l’eventuale diffusione della sperimentazione trovasse il favore dei genitori già coinvolti, 10 genitori hanno risposto “moltissimo”, 6 “molto”, 1 “abbastanza”, 2 “molto poco”.
- Alla domanda relativa all’*aumento di motivazione e interesse per l’inglese* dei loro figli, 7 genitori hanno risposto “moltissimo”, 7 “molto”, 5 “abbastanza”.
- Alla stessa domanda per la *geografia*, 7 genitori hanno risposto “moltissimo”, 6 “molto”, 5 “abbastanza”, 1 “poco”.

Sembrano quindi non esserci differenze sostanziali nella percezione dei genitori rispetto all'una e all'altra delle materie CLIL. Di nuovo, interessanti i loro commenti, di cui si riportano i più significativi che compongono la sperimentazione in classe III (cfr. a p. 238 la lista completa):

- “*Gli argomenti sono stati, in alcuni casi, trattati in modo troppo complesso.*”
- “*Iniziativa sicuramente molto valida. Capisco la difficoltà a trovare la materia giusta, ma sarebbe interessante che il progetto si estendesse anche alla lingua tedesca.*”
- “*Auspicheremmo che venga intrapreso anche in altre materie.*”
- “*Penso che l'iniziativa sia interessante e costruttiva. Forse bisognerebbe trattare argomenti un po' più semplici.*”

Anche se con la richiesta di qualche ulteriore attenzione alla difficoltà da parte delle docenti, rispetto all'anno precedente mancano le voci dissonanti con la validità e l'efficacia dell'iniziativa.

Nel modulo *geografia in tedesco* di *Predazzo*, così come nel modulo *stampa in inglese* di *Trento* non sono stati somministrati questionari ai genitori.

2.3 Le percezioni delle docenti

L'insegnante di *matematica in inglese* di *Predazzo* (cfr. documento di Federica Brigadoi nella *Parte II*) non commenta i suoi vissuti professionali, ma chiaramente descrive il percorso che l'ha portata alla progettazione del modulo entro un *percorso di crescita* in parte scelto a titolo personale (avvalendosi di fondi Europei), in parte offerto dall'Amministrazione di Trento (periodo sabbatico).

Le docenti del *team* di *Telve*, invece, mettono in luce più volte la sicura *valenza di crescita professionale* dell'essere state protagoniste della programmazione ed effettuazione di moduli CLIL :

“*Fin dal primo momento in cui ci siamo accostate al CLIL abbiamo considerato l'esperienza un momento di crescita professionale*”; “*Ogni incontro di programmazione tra noi o con la prof.ssa Lucietto era un “corso di aggiornamento”.*”

E ancora:

“*Il percorso formativo ha coperto un lungo periodo di tempo [...] durante il quale si sono potuti conoscere in modo graduale il significato del CLIL e le modalità che esso richiede. Rivedendo i dati che emergevano da ogni incontro si deducevano una serie di osservazioni che permettevano da subito di migliorare il nostro insegnamento*”.

Per finire con:

“Ci faceva riflettere il contributo dell’esperta CLIL, che raramente proponeva per prima indicazioni o soluzioni ai problemi che via via emergevano: nella maggior parte dei casi si innestava sulle nostre considerazioni o proposte e le guidava, le indirizzava”. (cfr. p. 181)

Anche dalle interviste individuali, effettuate per due anni consecutivi dalla consulente anche alle docenti, sono emerse le stesse percezioni, assieme alla soddisfazione per i risultati raggiunti. E che la crescita abbia dato dei risultati duraturi e abbia davvero cambiato il loro modo di fare scuola si evince da quanto affermato dalle docenti di lettere a proposito del metodo seguito attualmente nella loro normale pratica didattica:

“Questa metodologia attiva viene applicata oggi con successo anche al di fuori del progetto CLIL”;

“Quando abbiamo avuto la riprova dell’efficacia di questa metodologia grazie ai positivi risultati delle verifiche, alla motivazione degli alunni nell’affrontare gli argomenti, alla constatazione che negli alunni è avvenuto un cambiamento nella qualità del loro apprendimento, siamo state incoraggiate a perseguire la strada intrapresa, a tal punto che ora consideriamo quasi dissonanti quelle lezioni condotte con uno scarso coinvolgimento dei nostri alunni”. (cfr. p. 182)

Anche le insegnanti del *team* di **geografia in inglese** di **Predazzo** hanno evidenziato come l’esperienza abbia significato per loro una *notevole crescita professionale*:

“Questo percorso CLIL è stato utile per compiere un balzo in avanti nella nostra professionalità. Le letture, i corsi di aggiornamento e l’aiuto dell’esperta ci hanno insegnato strategie e procedure che, applicate al nostro lavoro quotidiano in classe, ci hanno dato la netta sensazione di aver acquisito qualcosa di utile anche al fare scuola in generale, al di là delle ore CLIL, e ovviamente la nostra motivazione di insegnanti ne ha tratto giovamento”. (cfr. p. 243)

E ancora:

“Questo percorso CLIL ci ha arricchite di nuove conoscenze proprio dal punto di vista dei contenuti delle materie. L’insegnante di L2 ha rispolverato concetti geografici che aveva ormai dimenticato e, grazie alle ricerche in internet, ha scoperto informazioni aggiornate ed interessanti sui vari argomenti trattati. L’insegnante di lettere ha avuto modo di ripassare il suo inglese imparando vocaboli e modi di esprimersi nuovi, arricchendo la sua competenza in lingua straniera e acquisendo motivazione per frequentare un corso di inglese per conseguire una certificazione linguistica internazionale”. (cfr. p. 244)

Ma non solo, anche dal punto di vista umano il percorso è stato arricchente:
“La difficoltà nasce quando si vuole ipotizzare una collaborazione più stretta, come previsto dalla nostra sperimentazione CLIL, che richiede all’insegnante di lettere di dare spazio all’insegnante di inglese su una specifica disciplina, nel nostro caso la geografia. [...] Per essere disposti a “concedere” più spazio ad un collega bisogna indubbiamente aver maturato una certa stima e fiducia reciproca, e non solo. Serve anche affinità di metodo di insegnamento, condivisione a grandi linee di criteri di valutazione, apertura mentale verso nuove esperienze”.
(cfr. p. 242)

E ancora:

“Ci vengono in mente [...] le centinaia di mail che ci siamo spedite per mettere a punto lavori abbozzati o impostati insieme durante le ore di coordinamento (una alla settimana) e poi perfezionati a casa dopo esserci divise il lavoro”. (cfr. p. 243)

Delle docenti del *team* di **geografia in tedesco**, l’insegnante di lingua straniera mette in evidenza come il modulo CLIL si innesti su uno suo percorso di *sviluppo professionale* già molto ricco e di ampio respiro (la docente è una formatrice del Progetto ALIS): di qui il forte impegno per la ricerca dei libri di testo adatti, la lettura di libri, l’acquisto di materiali, la visione e la registrazione di film... tante energie spese con fatica ma anche con determinazione per la riuscita del progetto. L’impressione riportata è che l’esperienza sia:

“...nel complesso positiva. L’impressione avuta è stata di fare più lingua e più contenuto rispetto alle ore curricolari di lingua straniera tradizionali, e soprattutto di fare lingua per veicolare un contenuto e non per esercitare qualche nuova struttura grammaticale. L’argomento Sud America ha rappresentato [...] un fattore di novità e di nuovi interessi. [...] si è sentita una ricercatrice, uscendo dalla routine dei soliti modelli di insegnamento”. (cfr. p. 263)

Alcuni *insights* sul suo percorso sono visibili anche da quanto da lei condiviso del suo *diario di bordo* (cfr. p. 269): i commenti denotano profonde capacità di riflettere su quanto avvenuto in classe e di pensare a soluzioni diverse per una possibile prossima volta.

Infine, si evince dal documento scritto dal *team* del modulo di **stampa in inglese** che il percorso si è sviluppato su un substrato di forte attenzione ai bisogni dell’utenza specifica della scuola:

“Da tempo gli insegnanti di materie professionalizzanti e l’insegnante di inglese dell’istituto collaborano per fare in modo che l’insegnamento dell’inglese tecnico, fino a pochi anni fa specialmente impartito nel terzo anno di corso, sia collegato quanto più possibile alla realtà che gli allievi vivono nell’ambiente in cui imparano il mestiere dell’operatore grafico, sia nel reparto di pre-stampa che in quello di stampa”. (cfr. p. 301)

Anche i docenti del *team* di **Trento** esprimono valutazioni sul proprio *percorso di crescita professionale*, che si evince dall’innesto su un’esperienza “forte” appena conclusa (la formazione per Formatori ALIS) citata dall’insegnante di inglese, e che si è concretizzata nella partecipazione del docente di stampa ad un percorso biennale di approfondimento delle competenze linguistiche in inglese, finalizzato ad una certificazione internazionale:

“Al termine di questa riflessione è opportuno valutare, come si è già fatto per le varie fasi del progetto e per la sua ricaduta sugli allievi, anche l’impatto che esso ha avuto sui docenti coinvolti, sia dal punto di vista della crescita personale e professionale sia per quanto riguarda la modalità di lavoro scelta. Sarebbe infatti davvero riduttivo non tenere conto anche del percorso compiuto dagli insegnanti attraverso questa esperienza di collaborazione professionale....” (cfr. p. 319)

Nella valutazione del progetto complessivo vengono anche messe in rilievo alcune caratteristiche positive dal punto di vista della docente di lingua straniera:

“Per la docente di inglese in particolare, il lavoro svolto ha avuto una importanza notevole perché ha permesso di verificare in concreto attraverso elementi reali e misurabili quanto sia più efficace l’apprendimento della lingua in contesti di immersione attraverso compiti di realtà rilevanti per gli allievi e significativi per il loro percorso formativo” (cfr. p. 320)

e del dirigente dell’istituto:

“La Direzione ha poi sottolineato più volte come questo approccio, tanto elogiato a livello europeo, sia perfettamente in linea con l’offerta formativa degli Istituti professionali”. (cfr. p. 320)

Valutazione dell'Azione

Sandra Lucietto

In questo capitolo si riporteranno alcuni apprendimenti e consapevolezze significative maturati nei *team* nell'ambito della strutturazione e dell'erogazione di moduli CLIL, e alcuni problemi emersi, con l'intento, da un lato, di fornire alcune piste di riflessione per altri professionisti che volessero cimentarsi in moduli CLIL; dall'altro, di suffragare la bontà o mettere in luce le eventuali deficienze del modello proposto. Inoltre, si rifletterà sull'impatto dell'azione di consulenza e sulla trasferibilità del modello CLIL proposto dall'IPRASE in altri contesti scolastici, anche al di fuori del Trentino.

1. ALCUNI APPRENDIMENTI SIGNIFICATIVI NEI *TEAM* DI LAVORO

Quando ci si cimenta in innovazioni didattiche complesse, gli apprendimenti per i professionisti coinvolti si verificano a 360 gradi, in campi molto diversi e anche inaspettati. Queste sperimentazioni non hanno fatto eccezione: hanno in parte confermato alcune ipotesi e aspettative, in parte fatto riflettere i *team* sulla necessità di porre maggiore attenzione a *dettagli*, rivelatisi poi importanti, che non erano stati forse sufficientemente presi in considerazione all'inizio. Nel reagire a fattori contingenti che la realtà pone loro di fronte giorno per giorno, gli insegnanti ricercatori possono mettere in atto strategie di soluzione dei problemi non sempre ottimali. Soltanto riflettendo criticamente sui motivi e sugli effetti delle scelte effettuate, in positivo come in negativo, si può imparare dall'esperienza e si può ragionevolmente pensare di garantire migliori possibilità di successo futuro. È questo l'approccio seguito dal *professionista riflessivo* di cui parla Schön (1983) e dell'*insegnante ricercatore* propugnato dall'approccio epistemologico della ricerca-azione. E questo hanno fatto i *Teaching Team*, come si rileverà dalla lettura dei documenti stilati direttamente dagli autori delle proposte, riportate nella *Parte II* del volume.

1.1 Il ruolo del supporto istituzionale

In tutte le realtà documentate, il ruolo del supporto istituzionale si è dimostrato di fondamentale importanza, come da modello teorico. Nelle situazioni in cui tale supporto non è stato dato - o percepito - fino in fondo, come si evince ad esempio dal

racconto della sperimentazione CLIL di matematica alla scuola primaria di Predazzo, si percepisce il senso di inutilità degli sforzi, e la sostenibilità e replicabilità del progetto vengono messe in dubbio. Per contrasto, una situazione radicalmente diversa, sempre a Predazzo, sembra caratterizzare la sperimentazione di geografia in inglese, che gode di una considerazione istituzionale più solida (*cfr.* documenti relativi a questi progetti, contenuti nella *Parte II*).

1.2 I costi del CLIL e la loro sostenibilità

Strettamente collegato al ruolo del supporto istituzionale, poiché da esso dipende, è l'aspetto dei costi di un progetto CLIL, la cui sostenibilità è davvero una delle chiavi di volta per il successo di una sperimentazione. E non ci riferiamo qui ai costi relativi all'acquisto di materiali, che si possono ricondurre a qualche centinaio di Euro (*cfr.* le testimonianze dei *Teaching Team* nella *Parte II* del volume), ma a quelli delle risorse umane, al *lavoro del team* di progetto.

È illusorio pensare, nella fase attuale dell'introduzione dell'innovazione CLIL, di poter effettuare un Progetto di qualità (un'azione cioè che risponda a requisiti di *efficacia* in termini di risultati) a costo zero per la scuola. Non è immaginabile infatti che, a fronte di metodi didattici innovativi da padroneggiare, di materiali per l'apprendimento tutti da predisporre, e di rapporti umani e competenze professionali da costruire e mantenere per lavorare nei *team*, i tempi richiesti per la preparazione di un percorso CLIL anche minimo (come quelli documentati in questo volume, tra le 15 e le 30 ore) possano rientrare nei normali tempi della programmazione didattica individuale.

Al momento attuale, in mancanza di materiali già predisposti e di una sicura padronanza della didattica più appropriata per questo nuovo ambiente di apprendimento, i tempi della progettazione risultano molto lunghi: è questo un *leit-motiv* che ricorre in tutti i documenti elaborati dai diversi *Teaching Team* (*cfr.* *Parte II* del volume), dove è talora quantificato anche l'impegno temporale. Viene richiesto alle docenti un forte investimento di risorse personali (molte ore di lavoro che richiedono concentrazione e continue decisioni sulle scelte didattiche e metodologiche da effettuare) all'interno di giornate già piene per il normale lavoro in classe e per gli ormai quasi quotidiani impegni istituzionali oltre l'orario di lezione. Perché i tempi per la programmazione di un CLIL di qualità siano essi stessi *di qualità*, devono essere *tempi distesi*, in cui si possa dare il massimo per un'innovazione foriera di molte soddisfazioni ad insegnanti ed alunni in caso di successo, ma che può anche generare disillusione e resistenze

in caso di fallimento. Proprio per questo, i tempi vanno programmati, riconosciuti e retribuiti nelle forme rese possibili dal contratto di lavoro vigente e dal contesto delle singole scuole. Rientra nel concetto lato di “costo” in questo contesto anche la diversa strutturazione dell’orario cattedra all’interno del concetto di *flessibilità* (cfr. *Parte II, Predazzo, progetto geografia in tedesco*) dal momento che comunque anche questa non è un’operazione a costo zero per la scuola.

Né si può considerare di poter fare a meno di investire risorse finanziarie sulla compresenza del *team* durante l’erogazione del modulo, almeno fino a che la sperimentazione CLIL non sia entrata a far parte di una professionalità diffusa e consolidata nella scuola.¹

A Telve, realtà in cui la sperimentazione è ora al suo quarto anno e ha delle caratteristiche di continuità che potremmo definire di *permanenza dell’innovazione* (si parla infatti non solo di mantenere l’esistente ma di allargare la sperimentazione anche ad altre materie del curriculum), la sostenibilità economica del Progetto CLIL nel tempo si deve alla lungimiranza, alla volontà e alla professionalità della dirigente della scuola negli anni della sua gestazione e prima introduzione.²

¹ Un esempio rispetto ai possibili rischi inerenti ad un *team* che non lavora molto insieme e/o che deve rinunciare alla doppia presenza in aula potrebbe essere rappresentato dal modulo di geografia in tedesco effettuato a Predazzo. In quel contesto, per motivi del tutto contingenti assolutamente comprensibili e condivisibili, la docente di tedesco ha avuto una parte preponderante nella preparazione dei materiali per le classi, anche prendendo decisioni autonome rispetto alla collega di lettere in fase di erogazione avanzata. In più, uno dei due gruppi classe ha dovuto essere sdoppiato durante le ore CLIL. Queste contingenze hanno avuto effetti che le docenti del *team* hanno messo in evidenza, sia dal punto di vista della possibilità di rielaborazione con gli alunni (metacognizione), sia della percezione del significato del Progetto CLIL agli occhi degli alunni stessi, che hanno avuto l’impressione di “*aver fatto più tedesco che geografia*”, sia, probabilmente, nei risultati per quanto riguarda l’apprendimento. Le docenti hanno messo in luce i limiti della loro situazione particolare, e sono arrivate alla conclusione che: “*Nell’ipotesi di ripetere la sperimentazione di geografia in tedesco [...] sarebbe necessario un maggiore confronto su ogni attività da presentare agli alunni, anche se ci è chiaro che l’elemento linguistico è un campo dove l’insegnante di lingua straniera ha maggiore competenza ed esperienza e non è un elemento secondario nel determinare le attività da svolgere.*” (cfr. p. 264)

² La dott.ssa Lucchiari ha saputo non solo sostenere il *team* di progetto con attenzioni mirate, ma ha anche ottenuto il sostegno finanziario (da allora sempre riaccordato) dell’Ufficio Risorse Umane del Dipartimento Istruzione, che ha introdotto una modifica nell’organico d’istituto (cfr. *Parte II, Progetto di Telve*) permettendo così di dar corso ad una sperimentazione CLIL di qualità.

1.3 La continuità come garanzia di successo dell'innovazione

Le considerazioni rispetto ai costi di un progetto CLIL conducono ad affrontare un altro elemento che si è rivelato in alcuni casi di forte impatto, e che come tale è stato messo in luce in alcuni dei documenti elaborati dai *team*: la continuità. È un aspetto che va a toccare le istituzioni scolastiche a livello di sistema, al di là delle singole sperimentazioni.

Come accennato più sopra, il CLIL pone le insegnanti di fronte ad una scelta di innovazione della pratica didattica che per alcune può essere anche abbastanza radicale: si tratta di un cambiamento di prospettiva di 180 gradi, che richiede di mettere l'alunno al centro del processo di apprendimento e di facilitarlo fornendogli strumenti per imparare, sotto forma di *tasks*, di problemi da risolvere, di connessioni da esplicitare... È un processo di apprendimento per le docenti stesse, che richiede un certo tempo per consolidarsi e diventare sicura pratica didattica sostenuta da un corredo di principi teorici di riferimento, in modo da non ricadere, quando il sostegno esterno venga meno, in pratiche didattiche più consuete. Nelle situazioni dove l'impegno profuso nel Progetto CLIL viene coronato dal successo, gli utenti dimostrano la loro soddisfazione chiedendo che la sperimentazione venga estesa ad altre classi, ad altre lingue, ad altre materie curriculari.³ E anche laddove il successo sia solo parziale, sembrerebbe opportuno mettere a frutto ciò che si è imparato dall'esperienza, apportando i necessari cambiamenti a livello didattico o organizzativo, per fare in modo che il patrimonio di conoscenze e competenze che si è andati costruendo non vada disperso. Per fare tutto questo, c'è bisogno però di poter contare su un *Teaching Team* che garantisca una certa stabilità nella scuola.

A Telve, il progetto CLIL originario avrebbe dovuto comprendere più insegnanti e più classi, ma, a causa del *turn over* che purtroppo ancora caratterizza l'istituto, tra giugno e settembre di quell'anno alcune docenti fortemente interessate non sono state riconfermate, e si è dovuto ridimensionare il progetto. Anche a Predazzo a giugno 2007 era stata programmata un'espansione del progetto per l'anno scolastico 2007-08 che poi si è dovuta rimaneggiare fortemente a settembre, per motivi del tutto simili. È difficile quindi pensare di poter allargare l'offerta, anche in ambienti favorevoli all'innovazione, in mancanza di una continuità nella presenza delle docenti, proprio per i tempi richiesti dalla gestazione e preparazione di un progetto CLIL di qualità. La materia è delicata ed è difficile suggerire soluzioni, poiché, per converso, non è

³ Cfr. alcune richieste in tal senso nel capitolo *Risultati delle sperimentazioni*.

nemmeno auspicabile, se lo scopo nel tempo è l'allargamento dell'innovazione, limitarsi ad introdurre il CLIL solo nei casi in cui le insegnanti siano tutte a tempo indeterminato. Dal momento infatti che ormai l'età media per l'"immissione in ruolo" è molto elevata, anche il fattore età, in Italia particolarmente problematico in termini di sistema scuola,⁴ spesso non gioca a favore della motivazione all'innovazione.

1.4 Tempi di un modulo CLIL ed efficacia dell'azione

Il modello proposto dall'IPRASE esprime la necessità di non scendere al di sotto di una certa soglia minima di ore (20) per un progetto CLIL che voglia avere una qualche efficacia. Nel modello proposto, inoltre, si dà per scontato l'utilizzo, per le attività in CLIL, del normale monte ore settimanale della materia non linguistica oggetto della sperimentazione. Il modulo di matematica in inglese effettuato alla scuola primaria di Predazzo non aveva queste caratteristiche (*cfr.* il documento nella *Parte II* del volume): era infatti un modulo di sole 15 ore, che si innestava nell'ora settimanale di informatica (50 minuti), a settimane alterne per gruppi di alunni di metà classe ciascuno (cosicché ogni alunno veniva coinvolto nell'attività ogni due settimane), sviluppandosi pertanto nell'arco di un intero anno scolastico (dall'inizio di ottobre a fine maggio). Inoltre, non esisteva la *Teaching Team*, un po' per necessità organizzative, un po' forse anche per scelta, dal momento che alla scuola primaria ogni docente è abilitato ad insegnare tutti gli ambiti e le educazioni. La docente di lingua inglese ha quindi programmato ed erogato il modulo da sola. Se la mancanza di un collega con il quale condividere la progettazione sembra non aver rappresentato un problema per l'insegnante (per i motivi appena esposti più sopra), ella riporta, invece, che:

“La scansione quindicinale degli incontri si è rivelata il punto più critico del percorso. Sebbene questa difficoltà fosse stata preventivata in fase di progettazione, e nonostante le strategie messe in atto per ovviarvi, essa ha pesato più del previsto, conferendo al percorso un'aria di occasionalità ed episodicità. Gli alunni,

⁴ La popolazione insegnante in Italia è una delle più vecchie d'Europa. Dati recenti sul suo invecchiamento fanno riflettere sulla reale possibilità di introdurre innovazioni metodologiche complesse che siano anche durature in una "massa critica" di istituti scolastici. Nella scuola primaria il gruppo di età 40-49 anni rappresenta il 37,6% della popolazione totale di insegnanti; la fascia di età di 50 anni ed oltre il 34,7% (con un totale quindi del 72,3%); per contro, nello stesso grado di scuola, le insegnanti con meno di 30 anni sono il 3,0%. Come se non bastasse, i docenti della scuola secondaria sono più vecchi di quelli della primaria: il gruppo di età con meno di 30 anni rappresenta lo 0,6% del totale; il gruppo 30-39 anni l'11,1%; il gruppo 40-49 anni il 40,3%; il gruppo dai 50 in su il 47,9% (totale di queste due ultime fasce: 88,2%). Fonte: *Key Data on Education in Europe 2005*, European Commission, Eurydice, Eurostat, 2005, pp. 236-38.

pur partecipando con entusiasmo alle attività proposte ed esercitando le proprie abilità matematiche, spesso non serbavano ricordo di quanto era stato proposto nell'incontro precedente. Il problema si è manifestato ancor di più in primavera, quando per via delle vacanze pasquali prima, delle festività nazionali poi, a cui si aggiunsero la gita scolastica ed alcune uscite sul territorio, nonché assenze di alunni e insegnanti, ben poche furono le occasioni per portare avanti il progetto". (cfr. p. 281)

Ella stessa arriva, tramite l'esperienza, a conclusioni simili a quelle proposte dal modello IPRASE:

"Se si volessero riproporre iniziative simili sarebbe auspicabile apportare alcune modifiche, non tanto relativamente alla metodologia adottata quanto alla frequenza e alla durata degli interventi. In primo luogo la frequenza degli incontri: è vero che un intervento ogni quindici giorni garantisce, anche se di poco, una maggiore esposizione linguistica, tuttavia i risultati che si ottengono non compensano le ore di progettazione e programmazione necessarie per condurre una lezione in lingua veicolare. Due interventi a settimana probabilmente garantirebbero il raggiungimento di risultati maggiormente visibili e duraturi". (cfr. p. 282)

1.5 Task-Based Learning (TBL) o Cooperative Learning?

L'approccio didattico proposto dal modello IPRASE per l'insegnamento⁵ in ambiente CLIL, basato sulla risoluzione di compiti di apprendimento, o *tasks* (Nunan, 1989; Ellis, 2003 tra gli altri) focalizzati sui concetti della materia non linguistica e non sulla forma della lingua è ampiamente diffuso e ben documentato sia in ambito CLIL (cfr. il capitolo *CLIL: sfide e problemi aperti*), sia nei programmi di immersione e di insegnamento di una seconda lingua. Esso è ritenuto scientificamente valido anche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, in particolare nella letteratura anglosassone.⁶

⁵ Cfr. in questo volume il capitolo *Il modello CLIL proposto dall'IPRASE*, alla voce *attività principali durante il lavoro in gruppo*.

⁶ È un approccio centrato sull'apprendente piuttosto che sull'insegnante, in cui l'alunno è attivo costruttore di significati (Piaget), apprende per scoperta (Dewey) all'interno di un gruppo di pari (Vygotsky), guidato dall'insegnante ove opportuno (Vygotsky, Bruner) a risolvere problemi e a co-costruire (o ad appropriarsi di) saperi necessari alla sua formazione di uomo e di cittadino. È quindi basato sulla responsabilità personale e sul progressivo raggiungimento dell'autonomia di ogni alunno, impegnato nella risoluzione di *tasks* dalla complessità variabile, appropriata al suo sviluppo cognitivo e alle sue competenze pregresse.

Accanto al *Task-based Learning*, il modello IPRASE propone anche di applicare i principi del *Cooperative Learning*,⁷ in quanto approccio che permette di governare meglio le dinamiche nel lavoro di gruppo e di raggiungere - attraverso alcune particolari strutturazioni del lavoro - risultati migliori nell'apprendimento e nel comportamento in classe di quanto non succeda nel lavoro di gruppo tradizionale.⁸ Preme sottolineare che il TBL e il *Cooperative Learning* non solo non sono alternativi, ma si completano a vicenda, in quanto anche il *Cooperative Learning*, come il TBL, si basa sulla risoluzione di compiti di apprendimento, che però dovrebbero essere sempre complessi al punto da rendere necessaria la collaborazione di tutti gli alunni del gruppo per la loro risoluzione, dando luogo ad una comunicazione più ricca e mettendo in moto meccanismi di pensiero di qualità superiore (*high-thinking skills*).

Dalla lettura dei documenti contenuti nella *Parte II* e dei materiali forniti nel sito IPRASE si potrà notare l'attenzione marcata da parte di tutti i *Teaching Team* per percorsi che coinvolgono quanto più possibile attivamente gli alunni, e per la proposta di *tasks* invece che di semplici esercizi. Si noterà invece una certa difficoltà nell'applicazione di alcuni dei principi metodologici del *Cooperative Learning*, un approccio piuttosto complesso all'inizio, che ha bisogno di tempo per essere compreso appieno e utilizzato con sicurezza.

A Telve, il *Teaching Team* (che ha potuto godere della presenza assidua della consulente, "esperta" anche di *Cooperative Learning*) ha cercato di strutturare quanto più possibile l'*interdipendenza positiva*, attraverso alcuni accorgimenti ben documentati nelle tabelle di programmazione (cfr. materiali sul sito IPRASE). I gruppi di lavoro (*interazione faccia a faccia*) sono stati formalizzati dalle docenti, così come previsto nel *Cooperative Learning*, e gli alunni suddivisi in base a precisi criteri (competenze

Per entrambi gli autori citati il *task* è focalizzato sul *significato e sull'uso della lingua per scopi non direttamente linguistici*. Per contro, l'"esercizio" è focalizzato sulla forma, cioè sulla correttezza formale della lingua esercitata, indipendentemente dal contesto e dal significato pragmatico. Gli esercizi caratterizzano molta parte dell'insegnamento formale della lingua, e hanno lo scopo di farla esercitare per interiorizzarne alcune regole di funzionamento. È opinione condivisa da larga parte degli studiosi che gli esercizi non favoriscano lo sviluppo della capacità di usare la lingua, che viene invece raggiunta se si è concentrati sul significato pragmatico attraverso lo svolgimento di compiti focalizzati su un "contenuto" non linguistico.

⁷ Cfr. in questo volume il capitolo *Il modello CLIL proposto dall'IPRASE* e S. Lucietto, *Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL*, in *Il futuro si chiama CLIL*, op. cit.

⁸ Cfr. M. Comoglio e M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo, il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996.

in geografia, competenze in lingua straniera, equilibrio di genere, capacità di lavorare insieme...). Per quanto riguarda la *complessità dei tasks*, il *team* ha utilizzato le strutture più semplici del *Cooperative Learning*, come ad esempio il *Think Pair Share*. Pur in presenza nel *Teaching Team* di una docente che conosceva e aveva già messo in pratica il *Cooperative Learning*, è stato impossibile nella pratica proporre agli alunni strutture più complesse. Esse avrebbero richiesto da un lato ulteriori tempi di apprendimento da parte delle altre docenti del *team* per poterle approntare e gestire in classe, dall'altro tempi di lavoro più lunghi anche per gli alunni. A fronte di moduli di sole 20 ore, già molto innovativi, in cui gli alunni erano fortemente sollecitati dall'utilizzo praticamente esclusivo della lingua straniera e dal fatto di lavorare quasi sempre in gruppo, si è optato per evitare un sovraccarico cognitivo e organizzativo per tutti gli attori coinvolti.

In altre realtà, laddove la presenza della consulenza è stata meno assidua, i *team* di lavoro hanno scelto di applicare i principi del *Cooperative Learning* con una maggiore libertà (*cfr. Parte II* del volume), ponendo meno attenzione alla strutturazione dei gruppi e tralasciando in alcuni casi l'interdipendenza positiva.

Tutti i *team*, però, hanno puntato molto su due elementi molto importanti del *Cooperative Learning*, che sono diventati caratteristiche unificanti di tutti i progetti: la metacognizione, o *processing*, e la *valutazione individuale* degli alunni. Nel *Cooperative Learning* gli alunni sanno fin dall'inizio che lavoreranno in gruppo ma che verranno valutati individualmente su quanto hanno imparato, e che potranno ricevere dei *bonus* se tutti i membri del gruppo raggiungono risultati positivi, e quindi sono doppiamente motivati a lavorare insieme. In tutte le sperimentazioni effettuate, le docenti sono state in grado di valutare i progressi di ogni singolo alunno, a differenza di quanto avviene normalmente alla fine di lavori in gruppo di tipo tradizionale, e di monitorare quindi in modo accurato l'efficacia dell'azione.

Una considerazione conclusiva rispetto al metodo: i principi portanti del TBL e del *Cooperative Learning* sono stati inglobati nella pratica didattica non-CLIL delle docenti di materia non linguistica almeno in una realtà (Telve). Sull'efficacia delle indicazioni didattiche contenute nel modello si è infatti molto discusso in tutti i *team* di lavoro, ed è stata percezione condivisa (cosa che peraltro corrobora quanto messo in evidenza dagli esperti europei, *cfr. capitolo CLIL: Sfide e problemi aperti*) che molto del successo dell'apprendimento in ambiente CLIL nelle sperimentazioni effettuate fosse dipeso in effetti proprio dall'approccio didattico seguito per la strutturazione delle attività.

1.6 Contenuti, sviluppo cognitivo e livello di competenza linguistica

L'intreccio tra complessità dei contenuti, sviluppo cognitivo degli alunni e livello di competenza nella lingua straniera è stato oggetto di attente considerazioni e di particolari attenzioni in tutte le sperimentazioni effettuate. Si riportano nel seguito due esempi dai diversi contesti.

1.6.1 Il fiume

Alla scuola media di Telve, il secondo anno di sperimentazione ha riguardato anche una classe prima, in cui gli alunni stavano appena iniziando lo studio dell'inglese (seconda lingua straniera). Il modulo CLIL è stato effettuato nel secondo quadrimestre, dopo un'esposizione alla lingua, per tre ore settimanali, di appena quattro mesi. La consapevolezza di non poter contare su un lessico di base già acquisito, né su una padronanza di strutture grammaticali e sintattiche, ha costretto il *Teaching Team* e la consulente ad un'attenzione particolare per la scelta dei contenuti didattici della materia non linguistica e per il supporto linguistico atto ad aiutare la comprensione per chi iniziava completamente da zero la lingua. Ci si è anche posti il problema di come verificare l'interiorizzazione dei concetti senza che questo comportasse la richiesta agli alunni di una produzione in lingua straniera al di sopra delle loro possibilità linguistiche.

Dal punto di vista dei contenuti della materia non linguistica, la docente di geografia ha deciso di dedicare la prima unità didattica ad un argomento che appartiene alla normale programmazione della prima media, e che rappresenta una revisione ed un approfondimento di alcuni concetti che già gli alunni hanno iniziato ad interiorizzare dalla scuola primaria: *il ciclo dell'acqua*. Da lì, si è poi proseguito con l'affrontare in modo più specifico alcuni *elementi del fiume*, come gli affluenti, i diversi tipi di foce e le loro cause, e le cause più frequenti dell'inquinamento dell'acqua. Infine, confidando nelle competenze che via via si andavano costruendo, si è passati all'analisi del secondo fiume più lungo d'Europa, *il Danubio*, rivedendo in quel contesto gli elementi caratterizzanti del fiume e mettendone in luce le specifiche caratteristiche fisiche, politiche e culturali.

Dal punto di vista linguistico si è agito su vari fronti, prima e durante il modulo CLIL. Per prima cosa, si è chiesto all'insegnante di lingua straniera di introdurre tra settembre e febbraio, nelle sue ore di lingua, alcuni elementi lessicali che sarebbero poi stati utili alla sperimentazione, come *acqua, fiume, montagna, mare*, contestualizzandoli all'interno dei suoi interventi didattici. In secondo luogo, nella

preparazione dei materiali per il CLIL si è ricorsi in maniera massiccia all'utilizzo di disegni, figure, fotografie, che rendessero espliciti e comprensibili gli elementi concettuali oggetto di apprendimento. Inoltre, si è posta attenzione particolare alla strutturazione semplice delle consegne per gli alunni. Infine, durante gli interventi in classe l'insegnante di lingua straniera (che erogava il modulo) ha fornito sinonimi, esempi, si è aiutato con ulteriori disegni alla lavagna, ha cercato di far stabilire agli alunni connessioni con quanto già sapevano - per esempio nominando un affluente del fiume Brenta (che attraversa la vicina Borgo Valsugana) e mimando l'azione di tuffarsi e facendo così comprendere il significato di *tributary*, affluente.

Per quanto riguarda le verifiche, si è scelto di non pretendere una produzione strutturata in inglese rispetto ai concetti di geografia, ma di limitarsi ad invitare gli alunni ad inserire in spazi vuoti i concetti corretti (ad esempio, utilizzando la capacità di discriminare gli elementi che entrano in gioco come cause dei diversi tipi di foce). Quando si è richiesto di strutturare alcune frasi, lo si è fatto fornendo una *substitution table* (tabella multipla, del tipo usato anche nei libri di testo di lingua straniera per spiegare il funzionamento di una struttura grammaticale) contenente elementi che gli alunni dovevano combinare per formare frasi corrette dal punto di vista dell'argomento di geografia studiato.

Si ritiene che le attenzioni poste in essere, sia a livello di scelta dei contenuti della materia non linguistica che dei supporti alla comprensione della lingua e alla produzione abbiano contribuito non poco al successo dell'esperienza.

1.6.2 L'Unione Europea

Per contro, è stato interessante vedere come un altro argomento, l'Unione Europea, sia stato recepito in modo alquanto diverso, e abbia dato risultati diversi, in due classi diverse. Tale argomento era stato scelto da una delle docenti di lettere del *team* di Telve, che aveva pensato di proporlo alla sua classe di *seconda media* coinvolta nel progetto CLIL in quanto argomento che, avendo attinenza con l'Europa, di solito si sviluppa all'interno del programma di seconda media. Le docenti del *team* di geografia in inglese di Predazzo, venutene a conoscenza tramite la consulente, hanno optato per introdurre un'unità didattica sullo stesso argomento nella loro classe, anch'essa una *seconda media*. I due *team* si sono scambiati alcuni dei materiali e una sitografia, e hanno sviluppato i contenuti autonomamente ma secondo linee abbastanza comuni (Storia dell'Unione Europea, tappe dell'entrata dei singoli Paesi, inno, bandiera, moneta...). L'insegnante di Telve ha incluso però nel percorso anche alcune istituzioni

fondanti dell'UE, come il Parlamento, la Commissione, la Banca Centrale Europea... I due *team* hanno preparato autonomamente anche i materiali didattici, predisposti applicando le usuali attenzioni rispetto alla complessità della lingua dei testi offerti agli alunni come *input* per la materia non linguistica.

A Telve gli alunni hanno incontrato alcune difficoltà, specie nella comprensione delle diverse istituzioni Europee e nella loro discriminazione, tanto che le conclusioni della docente di geografia sono state che:

“Il percorso sull’Unione europea si è rivelato difficile sia per la tematica sia per il lessico per la classe seconda a cui è stato proposto. Si ritiene preferibile svolgere l’unità in classe terza.” (cfr. Parte III, Presentazione dei materiali)

A Predazzo invece, le insegnanti non riportano dati relativi a difficoltà particolari. Preme sottolineare però come la parte dell'argomento considerato “difficile” dagli alunni di Telve, quello relativo alle istituzioni, non fosse compreso nella loro programmazione.

Ci si è chiesti, pertanto, se la difficoltà rilevata a Telve non sia dipesa più dal grado di astrattezza di parte dell'argomento trattato rispetto alle esperienze degli alunni che da difficoltà lessicali in sé, secondo il quadro teorico delineato da Cummins (2000).⁹ Simili difficoltà per la complessità dell'argomento, anch'esso di un elevato grado di astrazione, sono emerse a Predazzo l'anno dopo, nella classe terza, a proposito dell'unità didattica sulle United Nations. Difficoltà che, nel racconto delle docenti, sono state superate con la visita all'International Centre di Vienna durante il viaggio d'istruzione, attività che ha dato concretezza all'argomento:

“in particolar modo durante la visita al Vienna International Centre (VIC) delle Nazioni Unite con guida in inglese, gli alunni hanno dimostrato ottima attenzione, partecipazione e preparazione, potendo finalmente concretizzare e vivere in prima persona un’esperienza frutto di uno studio teorico fatto sui banchi di scuola”. (cfr. Parte II, Valutazione III A)

Queste osservazioni sottolineano, se ce ne fosse bisogno, l'importanza che i *Teaching Team* pongano un'attenzione particolare ai contenuti proposti nella materia non linguistica, affinché le difficoltà di ordine cognitivo relative all'astrattezza degli argomenti, che sarebbero probabilmente presenti anche nella lingua madre ma che

⁹ Per l'illustrazione della complessità delle attività fornite agli alunni secondo il quadrante di Cummins, si veda T. Barbero e J. Clegg, *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci Faber, 2005, pp. 42-42 e 100-106.

troverebbero nella classe non-CLIL spazio per molte chiarificazioni ed esemplificazioni, non vengano amplificate nella classe CLIL per il fatto di venire trattate in una lingua che, per quanto controllata, è comunque una lingua straniera ancora non molto sviluppata e che pone quindi delle difficoltà ulteriori agli alunni.

2. TRASFERIBILITÀ DEL MODELLO IPRASE

Il modello proposto dall'IPRASE è stato messo in pratica in contesti territorialmente abbastanza lontani e molto diversi tra loro nell'ambito della Provincia di Trento. Le condizioni socio-economiche e culturali di Telve Valsugana e di Predazzo, pur appartenendo entrambe a territori di Valle, sono estremamente diverse: manifatturiera e caratterizzata dalla presenza di piccole imprese artigiane, con scambi frequenti con la vicina provincia di Vicenza, la prima; molto più centrata sul turismo invernale ed estivo, con l'indotto che esso comporta, ma senza rinunciare alle piccole imprese artigiane, e confinante con il territorio ladino della provincia di Trento, la seconda. In entrambe le situazioni gli alunni provengono esclusivamente dal territorio comunale, ma, mentre alla scuola media di Telve la presenza di alunni figli di immigrati può considerarsi abbastanza marginale, non è così alla scuola media di Predazzo, dove essi rappresentano una buona percentuale dell'utenza. Infine, Trento, al centro fisico della provincia: una città con le caratteristiche tipiche di un capoluogo, dove si mescolano tutte le categorie produttive e si sente forte la presenza di grandi strutture che governano i servizi comunali e provinciali, della politica, dell'università e di altri centri nazionali ed internazionali di ricerca. Trattandosi di un istituto di formazione professionale molto specifico, agli "Artigianelli" gli alunni non provengono soltanto dalla città, ma anche da buona parte dell'intero comprensorio, e non soltanto dai paesi lungo l'asse dell'Adige. Il percorso è molto professionalizzante e qualificato, ma la motivazione che caratterizza gli alunni non sempre ottimale e facile da sostenere o da suscitare.

L'applicazione del modello sembra avere dato nel complesso buoni risultati in termini di efficacia dell'azione: nella maggior parte dei casi i risultati nell'apprendimento sia della materia non linguistica che della lingua straniera sono stati positivi, in alcuni casi anche più di quanto sperato dalle stesse docenti, e la soddisfazione per l'esperienza è risultata quasi unanime. Il modello è stato applicato in modo più completo alla scuola media e all'Istituto di formazione professionale, mentre alla scuola primaria esso si inseriva in un percorso già programmato che non ha potuto subire grosse modifiche, ma soltanto "messe a punto" di un qualche dettaglio. Abbiamo già notato

(*cfr.* paragrafi precedenti e il capitolo *Risultati delle sperimentazioni*) che laddove le pratiche si sono allontanate in modo cospicuo dai punti cardine del modello proposto le docenti hanno incontrato alcune difficoltà e messo in luce da sole soluzioni che si sovrappongono ai punti del modello suggerito.

Sembra pertanto di poter concludere, almeno rispetto ai dati disponibili fino ad ora, che il modello sembra garantire applicabilità in contesti diversi, seppure all'interno di un territorio abbastanza piccolo come il Trentino. Si tratterà di considerare l'applicazione, d'intesa con gli istituti scolastici autonomi, in altri contesti, sia all'interno che all'esterno dell'ambito provinciale, e di verificarne la tenuta attraverso documentazioni di processo e di risultato come quelle contenute in questo volume.

3. FUTURO DEL CLIL IN TRENTINO

Nel Trentino si assiste oggi ad una fioritura di esperienze CLIL in un numero crescente di istituti scolastici. La “luna di miele CLIL”, come l’ha definita la Prof.ssa Taria Nikula dell’Università di Jyväskylä,¹⁰ corrispondente alla “fase 1” da lei stessa definita nel 1999, è nel pieno delle celebrazioni. Molteplici sono le esperienze che si stanno svolgendo nei diversi gradi di scuola: talvolta fanno capo a modelli diversi, in molti casi vengono gestite in modo spontaneo senza un supporto teorico o una formazione specifica. Dall’osservatorio di chi scrive si notano macrodifferenze di approccio a livello organizzativo, didattico e istituzionale in scuole che appartengono allo stesso territorio o allo stesso grado di istruzione. In nome dell’autonomia degli istituti scolastici tali esperienze non vengono coordinate, e quindi i dati non vengono raccolti, comparati e (in caso di successo) portati a conoscenza di tutti in modo da favorire la crescita dell’intero sistema scolastico e formativo provinciale.

Senza mettere minimamente in discussione la libertà di sperimentazione e ricerca dei singoli istituti, né la possibilità e la liceità di mettere in pratica modelli diversi, si comincia però a sentire il bisogno, per lo sviluppo di tutto il sistema, dell’offerta di azioni di formazione situata e di consulenza CLIL che le scuole possano richiedere o a cui possano aderire spontaneamente, che però facciano capo ad un “punto centrale” che accompagni e documenti le buone prassi esistenti, e contribuisca possibilmente a sviluppare modelli nuovi, validi e di successo.¹¹ Non si deve dimenticare infatti che

¹⁰ Taria Nikula, 2007, conversazione privata.

¹¹ Azioni di questo tipo vengono messe in atto in altri Paesi Europei, come l’Olanda o l’Estonia, o, per

sperimentazioni iniziate senza confronto con altre realtà, senza documentazione, o formazione, o studio autonomo preliminare possono sempre sfociare nell'insuccesso, e contribuire al "rigetto" (la fine della "luna di miele") del CLIL come innovazione non efficace, che promette e non mantiene. Certo, anche nelle sperimentazioni assistite (e documentate) ci possono essere degli elementi da migliorare, talvolta dei parziali insuccessi, ma all'interno di un gruppo formato da ricercatori e professionisti riflessivi ci sono forse più probabilità di utilizzare strumenti critici per comprenderne le motivazioni ed evitare di ripeterne gli errori.

Una precisazione per quanto riguarda i percorsi di formazione eventualmente offerti: poiché di apprendimento adulto¹² si tratta per gli insegnanti coinvolti nei *team*, per essere significativa l'adesione al percorso dovrebbe essere non solo volontaria, ma anche finalizzata ad obiettivi precisi e *situata* all'interno delle necessità e dei vincoli rappresentati dall'ambiente di lavoro. L'ascolto di interessanti conferenze, modalità ancora molto diffusa di aggiornamento in servizio, può essere un punto di partenza, che permette di reperire informazioni, conoscere risultati relativi ad altri contesti, e quindi aumentare la comprensione e la motivazione verso l'innovazione, ma non aiuta l'insegnante ricercatore all'interno del suo percorso di sviluppo professionale finalizzato al cambiamento.

Queste azioni centralizzate ma al contempo "dolci" potrebbero contribuire anche all'utilizzo di una risorsa che si sta formando sul territorio della provincia, e che è rappresentata da un centinaio di insegnanti di materie non linguistiche che hanno seguito un percorso biennale di sviluppo delle loro competenze linguistiche all'interno di una delle Azioni principali del Progetto ALIS. Molti di questi insegnanti, che finora si sono impegnati per raggiungere un grado di competenza nella lingua che li facesse sentire a proprio agio all'interno dei *team* di lavoro, potrebbero iniziare a collaborare con i loro colleghi di lingua straniera, creare nuovi *Teaching Team* e acquisire, nel tempo, il ruolo di conduttori durante l'erogazione dei moduli, secondo quanto auspicato anche dai più recenti documenti dell'Unione Europea.¹³

rimanere in ambiti più vicini a noi, qualcosa che vi si avvicina può essere rappresentato da alcune attività dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia.

¹² Cfr. M. Knowles, *The Adult Learner. A Neglected Species* (4th ed.), Houston, Gulf Publishing Company, Texas, 1973; trad. it., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1996.

¹³ Agenzie di promozione a livello nazionale ed europeo sarebbero di aiuto nel contribuire all'introduzione, allo sviluppo, al coordinamento e all'espansione del CLIL in tutta l'Unione Europea. Conclusioni della Presidenza Lussemburghese a seguito del Simposio *The Changing European Classroom - The potential of plurilingual education* (Lussemburgo, 10 e 11 Marzo 2005). Comunicato Stampa dell'incontro del Consiglio Educazione, Gioventù e Cultura, Brussels, 23 e 24 maggio 2005.

Piace inoltre pensare che anche le docenti dei *Teaching Team* che hanno effettuato le esperienze documentate nel volume possano diventare, se richiesto, punti di riferimento per altri colleghi, e mettere a disposizione di altre scuole le loro competenze acquisite in un modello di disseminazione “a rete” tra pari. Ciò contribuirebbe nel tempo alla sostenibilità dell’ampliamento di esperienze CLIL di qualità. Siamo infatti convinti che l’efficace implementazione di didattiche innovative complesse, come è il CLIL, si avvantaggi di un apprendimento per scoperta da parte dei docenti neofiti che non si produca in solitudine, ma che debba e possa avvalersi dell’aiuto di persone più esperte a cui fare riferimento e con cui confrontarsi. È allo scopo di creare delle virtuose *comunità di pratiche*, a partire dalle competenze professionali maturate in alcuni contesti, che si forniscono, alla fine del volume, le e-mail individuali delle professioniste riflessive che hanno attuato le sperimentazioni.

Appendici

Appendice 1 Ceilink Recommendations¹

1. FOCUS ON LEARNERS

a. Target Language Selection

Although CLIL can operate successfully bilingually, it can also be introduced as a tool for promoting plurilingualism in education and beyond. Thus CLIL should not be associated with any one particular language, but viewed as an educational approach to support linguistic diversity. Initial CLIL exposure in a widely-taught language can be used as a springboard for later expansion into another widely-taught or less widely-taught language.

b. Learner Selection

Criteria Selection for CLIL streams should not necessarily be based on first or target language competence, because of the significance of learner motivation in achieving successful outcomes. Guidelines should be drawn up to facilitate the inclusion of a broad range of learners in a framework which encompasses diverse models of CLIL. This would help to unlock the potential of CLIL beyond specifically privileged minority groups.

c. Study Skills
One commonly-cited additional value of CLIL is the enhanced development of learning strategies and skills, which are related to broader cognitive applications. Exposure to trans-disciplinary training in language-specific study skills could enhance the development of specifically subject-related productive skills. This can be achieved through closer integration of first, target and non-language specialists in the curriculum.

d. Assessing Learner

Performance Assessment of CLIL learner performance has to be sensitive to the subject-language duality inherent within many models of CLIL. Integrated pedagogical classroom learning needs to be assessed using similarly integrated assessment tools. Viewing an examination text from a solely language or subject point of view negates the trans-disciplinary characteristics of CLIL. Testing and assessment apparatus need to be introduced which allow learners to show the breadth of their knowledge and skills in relation to both content and language.

e. Learner Certification

Formal recognition of learner achievement in certain types of high-activity CLIL should be made at national level. Efforts to have such documentation recognised by authorities and institutions trans-nationally should follow.

¹ Source: *CLIL Initiatives for the Millennium*, report on the CEILINK Think Tank. D. Marsh & B. Marsland (Eds.), University of Jyväskylä, Finland, 1999, pp. 46-54.

2. FOCUS ON PRACTITIONERS

a. Initial Teacher Education

Initial teacher education in CLIL is a pre-requisite for consolidating this approach in mainstream education. Specialised programmes need to be developed which would encourage inter-disciplinarity by providing subject and language specialisation and certification. Such programmes need to be more than add-on modules, and might involve a longer time-frame of study than conventional programmes. They might also require a closer working relationship between training institutions and schools, maximising the development of practitioners' skills in the learning of the linguistic, scientific and pedagogical aspects of CLIL.

b. In-Service Teacher Education

Experienced teachers of subjects and languages should be provided with the opportunity to move into CLIL through the provision of in-service development programmes. The outcomes from these programmes could then also inform the development of curricula for initial teacher education in CLIL. A continuing programme of in-service development is necessary for all practitioners, thereby providing up-to-date information concerning advances in CLIL, and maintaining both subject and language proficiencies. In-service packages should also be seen as a necessary part of context-specific development regionally and institutionally.

c. Postgraduate Qualifications

A trans-national higher degree programme, designed and implemented by key European centres of expertise in this field, should be made available. Such a venture could act as a catalyst in establishing a flagship academic programme for European CLIL, which could then have a multiplier effect on trans-national initial and in-service education, and on research initiatives.

d. Practitioner Skills Assessment

External systems of quality assurance should be made available regionally and nationally for teachers and schools which wish to have a professional profile or review of competencies. Assessment teams would ideally comprise expertise in both research and practice. Recommendations arising from such assessment would focus on the range of knowledge and skills required for good practice in CLIL, which includes factors such as language proficiency, pedagogical competence and sociocultural awareness. In addition, part of such assessment would require some focus on institutional capacity and implementation. Practitioners should also be encouraged to engage in continuous self-assessment, using tools such as diagnostic language tests (or, for example, European Language Portfolio and

Common European Framework of Reference) and classroom practice review, in order to identify developmental areas.

- e. Utilising Existing Resources
Council of Europe and European Commission supported initiatives have produced a range of resources relevant to CLIL. A jointly compiled compendium of such output would be highly advantageous in ensuring ease of access by a wide range of CLIL interest groups. Practitioners should be encouraged to use not only the wellpublicised existing tools, such as the Common European Framework of Reference and the European Language Portfolio, but also to seek out those less widely known project outcomes, such as EuroCLIC, which might have direct relevance for their own situations.
- f. Internet Materials Bank
To assist in the provision of quality materials, which could be integrated into a range of national curricula, an Internet Materials Bank could be developed and piloted. In the first stage the Bank should only focus on a small range of modular or topicbased learning materials, specified according to level and language. The materials bank should ideally comprise downloadable resources, which would be designed with a view to flexibility and ease of adaptation, and links to other similar sites. Reviews of other suitable materials in published sources should also be included, alongside guidelines for practitioners to create their own materials.

3. FOCUS ON OTHER STAKEHOLDERS

- a. Description of CLIL Models
It is necessary to define, concretise and exemplify how CLIL can be implemented in different contexts, and have this information produced in a style which is accessible to a non-specialist audience. Brief descriptions of variables and options should be supported by case-study exemplification, with an overview of the range of models implemented. By examining facts drawn from existing experiences, interest groups would be able to select features of established practice which might be suitable for their local situations.
- b. Dissemination and Promotion of the CLIL Concept
There is a need to establish a coalition between educationalists, parents /learners, and administrative and political interest groups. This requires that the feasibility of CLIL be expressed in clear and accessible terms, alongside evidence of potential outcomes and cost-benefit analysis. This can be achieved through establishing a trans-national CLIL Consortium to examine key features of good practice, and tangible outcomes in relation to required investment. The Consortium, comprising multi-disciplinary expertise, would then establish and implement a strategic dis-

semination plan for regional, national and trans-national policy groups. The strategy plan should be able to capitalise on the European Year of Languages 2001.

c. Language Planning

A publicity drive targeting language planning groups, which sets out to provide information on the potential impact of CLIL on minority language interests and needs, should be incorporated into the strategic dissemination plan.

d. Curricular Development

Insight into those topics and modules, within subjects, which are reported as being particularly suitable for CLIL, should be considered in terms of the development of elements of a curriculum relevant to various European contexts. If such topics/modules were taught across Europe in different languages, a key problem in materials development would be overcome.

e. Breadth of Potential

Case studies of successful implementation of CLIL, ranging from pre-school to higher education, should be carried out to examine the full range of potential of this approach for all age groups.

f. Utilising Existing Expertise

Pilot projects should be used to bring together existing expertise and established infrastructures in, for example, specialist schools such as International Baccalaureate, European and others. This would establish dialogue and complementarity between these schools and mainstream educational institutions.

g. Testing and Evaluating Innovation Initiatives should be made to include a wider range of expertise in CLIL than has previously been the case. Such expertise, generally research-driven, is needed to explore the multi-disciplinary and holistic features of CLIL. Objective empirical data are increasingly required to substantiate claims made for and against CLIL. The analysis of such data is instrumental in allowing informed decision-making on future development. Key issues requiring attention include:

- Linguistic multiplier effects of CLIL
- Concept formation in different languages
- Cognition and code-switching
- Development of pragmatic and metalinguistic skills
- Attitudinal change
- Comparative approaches to subjects

- Impact on first (and home/heritage) language and cultural identity
- Professional and societal long-term impact of CLIL
- Second language learning/acquisition vis-à-vis CLIL
- Early learning in a CLIL environment
- Partial competencies
- Methodological integration of languages and non-language subjects

Previous relevant research findings should be brought together with the results from these areas of enquiry, and made accessible to a wider audience. A research inventory collating the European experience of CLIL would complement existing data from other continents. It is desirable that some future research initiatives be carried out by teams comprising both researchers and practitioners. These issues are unlikely to be addressed in a meaningful way unless official recognition of the need leads to the injection of targeted funding.

h. Support Mechanisms

The current availability of an interactive Internet site, which can provide the tools for networking different interest groups, needs to be sustained.

Appendice 2 European CLIL Milestones¹

consolidating experience	2007	ECML/European Platform (NL) CLIL Windows on CLIL in Europe, and Peter Lang (DE) Diverse Contexts-Converging Goals:CLIL in Europe published; Content & Language prioritized in ECML medium-term programme (2008-2011)
dissemination and valorisation	2006	ECML CLIL Matrix launched, Leonardo da Vinci CLILCOM launched, Eurydice CLIL at School in Europe published, Helsinki Communiqué on development recommendations launched
pan-European stakeholder review	2005	The Changing European Classroom. The Potential of Plurilingual Education symposium, Luxembourg Presidency conference launched Council of Europe Workshop (ECML) Describing & Achieving Good Practice launched
research output	2004	European Commission's Action Plan for the Promotion of Language Learning & Linguistic Diversity 2004-2006 published CLILCom (Leonardo) start-up CLILMatrix (ECML) start-up CLILAxis (Leonardo) start-up
research output	2003	Major national initiatives
research output	2002	CLIL/EMILE, The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, European Commission, published
availability of a comprehensive typology of European CLIL	2001	European Year of Languages, CLIL Compendium launched
trans-national professional development programmes for vocational and professional education	2000	Integrating Competencies for Working Life launched
trans-national professional development programmes for primary and secondary education	1999	Learning with Languages launched, CLIL Consortium founded, CLIL Initiatives for the Millennium published

¹ Da: http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/CLIL_milestones_EN.htm

development needs for 2000-2010 formalized	1998	CEILINK Think Tank convened, Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning published, Teaching with Foreign Languages released
experience in primary and secondary education surveyed	1997	InterTalk released, European Centre for Modern Languages Workshop on CLIL in Vocational and Professional Education, Aspects of Implementing CLIL published
European network established	1996	European Networks in Bilingual Education symposium convened, EuroCLIC Network founded, the term Content and Language Integrated Learning introduced, Teaching Content through a Foreign Language published, Council of Europe Workshop 12B 'Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language'
European-based experiences consolidated	1995	European Commission White Paper on education and training published
pan-European information gathering on depth, scope and scale of 'teaching and learning through foreign languages'	1994	Increased availability of research and development publications
information gathering on minority and majority language learning needs within Europe	1993	European Models of Bilingual Education published, Council of Europe Workshop 12A 'Language Learning for European Citizenship'
interest in bilingual education methodologies increased through Council of Europe activities	1992	Needs surveys and prototypes for professional development produced
interest shown within Europe towards worldwide examples of bilingual education	1991	Increasing frequency of articles published on research and practice
interest in bilingual education methodologies increases due to European socio-economic integration, and globalization	1990	Lingua (DG XXII) launched

Appendice 3



COMMUNIQUÉ¹ CLIL CONFERENCE, Helsinki 2006

- Re: Future development of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the European Union.
- CLIL is a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.
- For: European Commission, DG EAC.
- Background: European Union developmental support 1994-2006 has contributed to exponential interest in the CLIL approach (*see Content and Language Integrated Learning at School in Europe*, Eurydice 2006). This centralised support remains of importance for the forthcoming period to ensure consolidation of investment and dissemination/valorisation of outcomes, as well as to address the challenges arising from the ongoing expansion of CLIL throughout the European Union.
- The Luxembourg EU Presidency symposium *The Potential of Plurilingual Education* (March 2005), involving c. 200 key stakeholders in education, resulted in a set of Council recommendations (see Annex 1) calling for measures to support the broadening of CLIL practice.
- The Helsinki CLIL 2006 conference *Key Competencies for Internationalizing Education: Quality in CLIL* (June 2006) acted as a follow-up think tank and symposium event for c. 200 researchers and practitioners, and resulted in two outcomes:
- Firstly, outcomes from the *Future Prospects of CLIL for Mobility and International Competence-building' 2006-2012* Think Tank (see Annex 2).

¹ Documento contenuto come Annex in D. Marsh, D. Wolff, *Diverse Contexts ^ Converging Goals. CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main & Berlin, eds., 2007, pp. 357-8. Riprodotto per gentile concessione di D. Marsh.

Secondly, a set of recommendations, listed here as Goals and Processes, which were proposed for future action.

DEVELOPMENT GOALS

1. Maintaining momentum
2. Consolidating experience
3. Strengthening teacher competence-building
4. Showing evidence of CLIL educational outcomes
5. Showing evidence of CLIL socio-economic benefits
6. Broadening CLIL awareness/practice into minority/regional language contexts

DEVELOPMENT PROCESSES (Recommendations):

1. To communicate CLIL to European Commission units handling the new generation programmes (integrated lifelong learning programme ILLP).
2. To coordinate communication flow and strategic implementation, through a thematic expert CLIL network, which consolidates European experience and acts as a platform for spreading best practice through a Web Portal.
3. To develop on-line initial and in-service education programmes.
4. To undertake a 3-year cross-European comparative CLIL action research project on student achievement and educator professional development contributing to the creation of a common professional development frame.
5. To build on Eurydice (2006) and carry out an econometric analysis of the potential of CLIL graduates as an economic driver within member states.
6. To set up a forum (conference) which transfers understanding of CLIL educational practice to minority, regional, or threatened language contexts.

Compiled by the CLIL Consortium, on the basis of a consultation process with participants at the CLIL 2006 Helsinki Conference.

David Marsh david.marsh@cec.jyu.fi
Hugo Baetens Beardsmore (BE)
Do Coyle (UK)
María Jesús Frigols (ES)
Gisella Langé (IT)
Anne Maljers (NL)
Peeter Mehisto (EE)
Dieter Wolff (DE)
www.clilconsortium.jyu.fi

in conjunction with
Isabel Kielian, Goethe-Institut, Helsinki
Benjamin Benoit, Centre Culturel Français - SCAC/CCCL, Helsinki

Appendice 4

Future Prospects of Content and Language Integrated Learning for Mobility & Competence-building 2006-2012¹

Think Tank Outcomes (2006)

Marsh, D. UNICOM: University of Jyväskylä

For the student, CLIL has been found to enable

- self confidence in communication, intercultural awareness and skills,
- working life knowledge & skills,
- educational & working life mobility,
- stimulating & innovative learning environments, & techniques,
- recognition & validation of additional competencies,
- a positive foundation towards lifelong learning.

For the teacher, CLIL has been found to enable

- competence-building in innovative methods, materials, & e-learning,
- international individual and institutional networking, & professional mobility,
- good practice through cooperation with teachers in other countries,
- greater synergy with the expectations of employers in the Knowledge Society,
- higher levels of professional satisfaction.

For the schools and colleges there are also tangible benefits:

- stronger convergence with working life stakeholders, & enhanced profile for attracting students,
- successful integration of staff and students from diverse backgrounds,
- easier access to high-profile international partners for educational cooperation,
- enhanced income generation opportunities.

Positive impact on communities & regions:

- supported internationalization strategies,
- greater attractiveness for international companies wishing to set up operations locally,
- availability on multilingual locally-educated employees,
- enhanced income generation possibilities,
- enhanced position for attracting & retaining local residents.

¹ Documento contenuto come Annex in D. Marsh, D. Wolff, *Diverse Contexts ^ Converging Goals. CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main & Berlin, eds., 2007, p. 362. Riprodotto per gentile concessione di D. Marsh.

Parte II:
Modelli ed esperienze di progetti CLIL

CLIL all'Istituto comprensivo Centro Valsugana

Franca Fantin, Elisabetta Fratton e Wilma Paoli¹

1. GEOGRAFIA IN INGLESE ALLA SCUOLA MEDIA DI TELVE VALSUGANA

1.1 Progetto CLIL: primi passi organizzativi

La Scuola media di Telve è stata per molti anni scolastici un punto di incontro per gli insegnanti di lingua straniera (tedesco) di scuola primaria e scuola secondaria di primo grado dei paesi vicini (Roncegno, Strigno, Castello Tesino, Grigno, Telve, Telve di Sopra, Torcegno). Ciò che ha accomunato gli insegnanti è stato il desiderio/l'idea di avere scambi di informazioni/opinioni e anche proposte operative comuni.

Una volta entrata anche la lingua inglese nel curriculum a seguito della LP 11/97, il gruppo si è allargato e l'attenzione e lo studio si sono rivolti alla ricerca di una metodologia e di una didattica comuni tra il tedesco e l'inglese. Ecco perché nel corso degli anni scolastici 2001/2002 e 2002/2003 è emersa, nei vari incontri che gli insegnanti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado hanno avuto, l'utilità didattica di avviare nel nostro istituto comprensivo la realizzazione del progetto CLIL.

Per prima cosa, è stato richiesto l'intervento di un esperto dell'IPRASE (approvazione del C.D. Giugno 2002) al fine di illustrare e chiarire operativamente il progetto. Questo intervento, a cui hanno partecipato insegnanti di lingua straniera, si è concretizzato durante l'anno scolastico 2003/2004 con la dott.ssa Sandra Lucietto. Durante gli ultimi incontri svolti in quell'anno c'è stato anche il coinvolgimento degli insegnanti di lettere interessati alla sperimentazione.

Il primo progetto di sperimentazione, per l'a.s. 2004/2005, è stato deliberato dal C.D. nel giugno 2004. Il progetto è proseguito negli anni scolastici 2005/2006, 2006/2007 ed è stato ora esteso anche all'a.s. 2007/2008. I genitori delle classi coinvolte sono stati informati sulle finalità, i metodi, i contenuti del progetto nelle riunioni di inizio anno scolastico e nei consigli di classe.

Già al primo anno di sperimentazione, al momento della definizione dell'organico di istituto la Dirigente Scolastica, (così come i suoi successori, tutti convinti della va-

¹ Le autrici hanno elaborato e scritto congiuntamente tutte le parti del documento, tranne *Considerazioni da parte delle insegnanti di lettere*, scritto da Elisabetta Fratton e Wilma Paoli, e *Considerazioni da parte dell'insegnante di lingua straniera*, scritto da Franca Fantin.

lità del progetto), ha richiesto e ottenuto dall'Amministrazione che l'orario dell'insegnante di inglese coinvolta nel progetto fosse diminuito per tutto l'anno scolastico delle ore di lezione in una classe (3 ore settimanali) per permetterle l'attuazione del percorso CLIL. L'insegnante di lingua inglese ha potuto perciò fruire di 99 ore libere dall'insegnamento (3x33 settimane), che sono state impegnate come segue:

- 59 ore per la programmazione del lavoro e per la produzione del materiale durante il primo quadrimestre;
- 20+20 ore in classe per il progetto CLIL in due classi nel secondo quadrimestre.

Per le insegnanti di lettere, invece, è stato previsto un numero di ore di programmazione da inserire nell'Art. 26 e nell'Art. 89 del contratto di lavoro vigente.²

L'orario è stato predisposto ad inizio anno scolastico in modo tale da assicurare la presenza delle insegnanti di inglese e lettere nella "classe CLIL".

2. IL PROGETTO PRENDE FORMA

2.1 Anno scolastico 2004/2005

Verso la fine dell'a.s. 2003/2004 venivano delineandosi i primi aspetti organizzativi e didattici del Progetto: le classi da coinvolgere, il numero di ore da dedicare alla sperimentazione, il periodo in cui svolgerla. La scelta è caduta su due classi terze della scuola secondaria di primo grado, per venti lezioni, nei mesi di febbraio, marzo, aprile. In quel periodo le ore curricolari di geografia (due alla settimana) sarebbero state tenute dall'insegnante di inglese in presenza con l'insegnante di lettere. La consulente CLIL dell'IPRASE avrebbe assistito alle lezioni con il ruolo di osservarne lo svolgimento e dare *feedback* alle colleghe insegnanti.

Il lavoro di progettazione ha occupato il periodo da luglio 2004 ad aprile 2005. La prima attività di sperimentazione CLIL è iniziata nel febbraio 2005 ed è terminata in aprile 2005. Noi insegnanti abbiamo ritenuto gli alunni delle classi terze i più adatti ad affrontare questo tipo di percorso perché potevano contare su un percorso quasi triennale di apprendimento della lingua inglese, e quindi su una maggiore dimesti-

² CCPL 2002-2005 del comparto scuola - Area del personale docente delle scuole ed istituti di istruzione elementare e secondaria della provincia autonoma di Trento, 29 novembre 2004, Delibera GP n. 2713 di data 19.11.2004. L'Art. 26 è relativo alle attività funzionali all'insegnamento e di potenziamento formativo; l'Art. 89 al Fondo di Istituto.

chezza nella comprensione e nell'uso di questo strumento linguistico. Si è deciso di programmare 20 ore totali, un numero ritenuto congruo per lo svolgimento dell'argomento prescelto.

La scelta dell'argomento è stata oggetto di numerosi ripensamenti. Abbandonata l'idea iniziale di affrontare lo studio degli Stati Uniti, paese di lingua inglese sul quale si sarebbe potuto trovare molto materiale, ma oggetto di una programmazione forse troppo incentrata sul docente di lingua veicolare della materia, ci si è orientati sull'Africa, scegliendo come Stato da approfondire all'interno del continente il Kenya, vista la presenza nella scuola della collaboratrice madrelingua di nazionalità keniota.

A questo punto sono stati fissati gli obiettivi disciplinari generali ed è iniziata la produzione dei materiali a loro funzionali. I primi materiali sono stati elaborati da noi durante l'estate del 2004 con qualche spunto reperito via Internet. Alcuni testi di geografia usati nelle scuole di madrelingua inglese, acquistati in Irlanda da una collega della scuola sempre durante l'estate, sono stati successivamente di grande aiuto per la programmazione di attività, che devono essere incentrate su lezioni dove gli alunni sono costruttori dei propri saperi e delle proprie competenze. Durante l'anno scolastico siamo riuscite a scoprire anche altri siti utili; tuttavia gli esercizi, le attività, i testi reperiti vanno sempre ri-elaborati, re-inventati. Si rileva necessario in particolare trovare le modalità con cui gli alunni dovranno accostarsi e affrontare il materiale proposto.

Le Unità di lavoro sono state programmate rispettando alcuni criteri fondamentali:

- gli alunni sono chiamati ad interiorizzare un argomento esclusivamente lavorando su testi, cartine, grafici e giochi... mentre la lezione frontale viene praticamente bandita;
- per ogni argomento vengono proposte molte attività, fino a che l'obiettivo, inteso come acquisizione di un sapere e di un saper fare, non viene interiorizzato;
- ogni attività, inoltre, viene programmata sotto forma di lavoro a coppie o a gruppi di tre, mentre alcuni giochi vengono fatti in squadre di sei persone.

Per ogni unità di lavoro sono stati definiti:

- gli obiettivi di geografia, intesi come acquisizione di un sapere e di un saper fare;
- gli obiettivi linguistici, volti, in linea generale, ad un miglioramento della competenza comunicativa in inglese;
- gli obiettivi trasversali, che puntano ad una acquisizione da parte degli alunni di atteggiamenti tali da consentire loro di impadronirsi di un metodo di lavoro che li aiuti ad appropriarsi di apprendimenti significativi attraverso percorsi motivanti.

In base ad ogni obiettivo si sono programmate nel dettaglio le attività, prevedendo per ognuna qual è il ruolo dell'insegnante e cosa devono fare gli alunni (vedi schema di unità didattica allegato nella *Parte III, Materiali significativi di Telve*).

Al termine di ognuna delle tre unità di lavoro comprese nel progetto (l'Africa politica, l'Africa fisica, i paesaggi e i climi dell'Africa) è stata programmata una verifica. L'Africa, nei suoi aspetti morfologici e paesaggistici, è stata studiata in modo esauriente. Non è stato invece approfondito l'argomento Kenya per mancanza di tempo.

2.2 Anno scolastico 2005/2006

Nell'anno scolastico successivo sono state elaborate, seguendo le stesse linee guida e gli stessi principi metodologici e organizzativi, altre unità di lavoro per moduli CLIL nelle classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado. In dettaglio:

- per la classe prima, macro-argomento "Il Fiume", suddiviso in quattro unità:
 - a. il ciclo dell'acqua;
 - b. il viaggio del fiume;
 - c. fiumi d'Europa;
 - d. il Danubio.
- Per la classe seconda:
 - a. Europa: stati e capitali;
 - b. Spagna e Portogallo: caratteristiche fisiche, economiche e culturali;
 - c. L'Unione Europea: percorso storico e organismi di governo.

2.3 Anno scolastico 2006/2007

Nell'anno 2006/2007 il percorso CLIL è stato riproposto a una classe seconda e a una classe terza, utilizzando il materiale già elaborato in precedenza. Occorre rilevare, però, che la riproposizione dei materiali non è mai ripetitiva e uguale ai percorsi precedenti sia perché cambiano gli alunni, sia perché le insegnanti stesse lo rielaborano, lo modificano e lo integrano in base a nuove esigenze, a nuove conoscenze, a nuove curiosità e a nuovi materiali di cui sono venute in possesso.

Si precisa inoltre che tutta l'attività CLIL ha avuto come argomento la geografia e, infine, si ricorda che la modalità CLIL, dopo la conclusione del modulo di 20 ore, nell'anno scolastico 2005/2006 è stata utilizzata, sia in classe prima, sia in classe seconda, anche per lo studio in italiano dell'Austria. Questa esperienza ci ha fatto riflettere che la metodologia adottata per fare CLIL può essere estesa anche ad argomenti di altre discipline sia in lingua italiana, sia in lingua straniera.

Si sta ultimamente valutando se associare ai moduli di geografia delle unità di studio di storia e di scienze in modo da offrire ulteriori opportunità di immersione linguistica.

3. IL LAVORO IN CLASSE – METODOLOGIA

Nel modello sviluppato a Telve le lezioni di geografia sono condotte dall'insegnante di inglese, mentre l'insegnante di geografia ha il ruolo di condurre le riflessioni metacognitive al termine di ogni due lezioni e di osservare, con l'esperta IPRASE, lo svolgimento delle attività.

L'insegnante di inglese interloquisce con gli alunni esclusivamente in lingua inglese. Dà indicazioni sia sulla conduzione del lavoro, a coppie o a piccoli gruppi o a squadre più numerose, sia sull'esecuzione dell'attività, sia sulle modalità di correzione delle attività appena svolte. La classe è gestita per la quasi totalità delle attività secondo l'approccio del *Cooperative Learning*. Le prime lezioni sono impostate quasi esclusivamente sulla somministrazione di attività e giochi che pongono gli alunni a confrontarsi con testi molto brevi e di facile comprensione o con cartine geografiche. Nella seconda metà del modulo di 20 ore si propongono testi più lunghi, che impegnano gli alunni, anche se guidati, a mettere in atto numerose strategie per riuscire a impadronirsi delle informazioni in essi contenute.

L'attività di metacognizione, condotta dall'insegnante di geografia in italiano durante le ore curricolari di lettere, guida gli alunni, individualmente o assieme ai propri compagni di gruppo, a rivisitare il percorso compiuto. Le domande poste li invitano a una riflessione che riguarda l'acquisizione degli apprendimenti, il loro coinvolgimento nei confronti delle attività proposte, l'atteggiamento all'interno del gruppo di lavoro, i progressi fatti, le difficoltà riscontrate. La metacognizione e le tradizionali verifiche, somministrate al termine di ogni unità di lavoro (generalmente dopo quattro o cinque ore di lezione), costituiscono gli strumenti del monitoraggio del percorso compiuto dagli alunni.

4. VERIFICHE, METACOGNIZIONE, QUESTIONARI DI SODDISFAZIONE COME STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE

Le *verifiche* sono state sempre caratterizzate da esiti molto positivi anche, a differenza di quanto si potrebbe pensare, per gli alunni in difficoltà. Nei confronti di questi ultimi noi insegnanti abbiamo avuto la percezione di riuscire ad agire sulle loro

conoscenze e abilità e, partendo da queste, costruire nuove conoscenze e nuove abilità. A titolo esemplificativo possiamo portare i risultati della verifica svolta al termine dell'unità *Il viaggio del fiume* (vedi allegato 21 sul sito IPRASE), in una classe di prima media di 18 alunni (punteggio massimo realizzabile pari a 21). Su 17 verifiche:

- 10 alunni non hanno commesso alcun errore (21 punti);
- 3 alunni hanno commesso un solo errore (20 punti);
- 1 alunno ha raggiunto 18 punti;
- 1 alunno 17 punti;
- 1 alunno 12 punti;
- 1 alunno 8 punti.

Un solo alunno si è quindi posto al di sotto della soglia della sufficienza ed un secondo ha dato risultati poco soddisfacenti. Tale andamento è stato riscontrato in tutte le verifiche, e gli alunni che in una verifica non hanno raggiunto la soglia richiesta sono stati spronati, forse anche dai risultati dei compagni, ad un maggiore impegno, recuperando nelle verifiche successive quanto non avevano interiorizzato precedentemente.

L'attività di *metacognizione* ha, nel corso di questi anni, confermato noi insegnanti sulla positività del lavoro in coppia e in gruppo e sull'efficacia di una metodologia che vede gli alunni protagonisti del loro apprendimento attraverso un coinvolgimento attivo. Pur consapevoli di non riuscire, attraverso questa metodologia, a toccare un numero così vasto di argomenti come avviene impostando le lezioni in modo tradizionale, siamo altresì rassicurate dal fatto che gli alunni si appropriano in modo più significativo dei contenuti. Le seguenti riflessioni confermano in parte queste nostre convinzioni.

- *“Nessun argomento mi è sembrato difficile perché facendo i lavori a coppie e in gruppi di tre lo rende facile e, nello stesso tempo divertente”.* (Marina)
- *“Preferisco fare geografia in inglese perché ci si mette in coppia o a gruppi e capisco meglio”.* (Silvana)
- *“Preferisco fare geografia in inglese perché sono più attento ad ogni singola parola”.* (Emilio)
- *“Fra i vari argomenti affrontati in CLIL quello che più mi è piaciuto è stato i fiumi d'Europa perché così li ho imparati anche in italiano che non me li ricordavo”.* (Gianna)
- *“A me piace molto di più fare geografia in inglese che in modo tradizionale perché facendola in inglese imparo nuovi vocaboli, ma soprattutto mi ricordo meglio i procedimenti”.* (Giovanna).

Riportiamo anche un *esempio di riflessione* proposta due volte (all'inizio e a tre quarti del percorso) ad una classe terza di 19 alunni che stava seguendo il modulo CLIL sull'Africa.

Rifletto su alcuni aspetti del mio lavoro	All'inizio del percorso CLIL	Attualmente
Le mie difficoltà		
Le mie preoccupazioni		
La mia partecipazione		
Ho lavorato in gruppo		
Ho lavorato in coppia		
Sapevo e so		
Sono diventato bravo e quindi sono migliorato		

Alla prima domanda *“Le mie difficoltà”*, all'inizio del percorso 16 su 19 affermano di avere difficoltà nella comprensione delle consegne dei testi. Alla fine del percorso, 18 su 19 scrivono di essere migliorati nella comprensione.

Alla seconda domanda *“Le mie preoccupazioni”*, all'inizio tutti esprimono l'ansia relativa allo svolgimento della geografia in inglese. Alla fine dell'attività, 15 su 19 affermano di non avere difficoltà, mentre 4 evidenziano ancora incertezze nello studio e nello svolgimento dei compiti.

La terza domanda riguardava *“La partecipazione”*. All'inizio solo 5 rispondevano di partecipare attivamente. Tutti gli altri scrivevano di partecipare raramente o mai. Alla fine la situazione si è rovesciata: 15 scrivono di partecipare di più e spesso con entusiasmo.

La quarta domanda riguardava *“Il lavoro in gruppo”*. All'inizio 16 su 19 hanno già un'esperienza positiva con il lavoro di gruppo. Alla fine tutti affermano di aver lavorato bene in gruppo.

Per la quinta domanda *“Il lavoro in coppia”* all'inizio 9 parlano di difficoltà. Alla fine tutti scrivono di aver lavorato bene in coppia.

La sesta domanda chiedeva risposte su *“Sapevo e so”*. All'inizio tutti scrivono di non sapere niente o quasi dell'argomento svolto in modalità CLIL. Alla fine tutti dicono di sapere abbastanza o molto dell'argomento trattato.

Alla richiesta di riflettere su *“Sono diventato bravo e sono migliorato”*, 18 affermano di essere migliorati: chi nell'apprendimento di conoscenze, chi nell'inglese, chi nelle modalità di operare in coppia o in gruppo. Uno afferma di non essere migliorato in nessuna abilità.

Il *questionario rivolto ai genitori* ha fatto registrare indici di soddisfazione nella quasi totalità delle risposte. Qui di seguito è riportato il questionario presentato ai genitori al termine dell'attività svolta nell'anno scolastico 2004/2005.

*Gentili genitori,
 in merito all'esperienza di apprendimento della geografia in lingua inglese fatta dai vostri figli nel corso del secondo quadrimestre, vi chiediamo di rispondere alle seguenti domande allo scopo di conoscere il vostro parere al riguardo (per favore cerciate la risposta che vi sembra la più giusta per la vostra situazione).*

1. Prima dell'inizio dell'attività (inizio: febbraio 2005), siete stati informati

<input type="radio"/> sui contenuti (Africa)	no	poco	abbastanza	molto
<input type="radio"/> sulle modalità di insegnamento	no	poco	abbastanza	molto
<input type="radio"/> e sugli scopi	no	poco	abbastanza	molto

dell'apprendimento della geografia in inglese?

2. Se sì, da chi avete ricevuto le informazioni (è possibile anche più di una risposta)?
 dai vostri figli dalle insegnanti dagli altri genitori dalla Dirigente scolastica

3. I vostri figli hanno parlato in casa di questa esperienza?

no	poco	abbastanza	molto
----	------	------------	-------

In generale i vostri figli vi sono sembrati (è possibile anche più di una risposta):

<input type="radio"/> motivati:	no	poco	abbastanza	molto
<input type="radio"/> preoccupati:	no	poco	abbastanza	molto
<input type="radio"/> soddisfatti:	no	poco	abbastanza	molto

4. Ritenete sia stata per loro un'esperienza significativa?

no	poco	abbastanza	molto	non so
----	------	------------	-------	--------

5. Vi piacerebbe se i vostri figli avessero una possibilità simile (apprendere una materia in inglese) anche alle scuole superiori?

no	poco	abbastanza	molto	non so
----	------	------------	-------	--------

Eventuali osservazioni

Grazie per la collaborazione
 Le insegnanti di lingua inglese e geografia

Se prendiamo in considerazione la domanda relativa alla *motivazione* e alla *soddisfazione* dei loro figli nell'affrontare l'attività CLIL, su 19 risposte ottenute,:

- 12 hanno messo in evidenza che i loro figli erano molto motivati e molto soddisfatti,

- 6 abbastanza soddisfatti e motivati,
- 1 poco soddisfatto e motivato.

Alla domanda “*Ritenete che sia stata un'esperienza significativa*”, 15 hanno risposto molto, 3 abbastanza, 1 non so.

Uguali le risposte date alla domanda successiva “*Vi piacerebbe che i vostri figli avessero una possibilità simile (apprendere una materia in inglese) anche alle superiori?*”

5. CONSIDERAZIONI DA PARTE DELLE INSEGNANTI DI LETTERE

Fin dal primo momento in cui ci siamo accostate al CLIL abbiamo considerato l'esperienza un momento di crescita professionale. Ci siamo trovate infatti coinvolte in una sperimentazione che conferiva alla geografia una veste per così dire nuova, più motivante sia per gli alunni che la dovevano apprendere, sia per l'insegnante che la doveva insegnare. Molte delle finalità proposte dal modello di didattica CLIL illustrato dalla prof.ssa Lucietto coincidevano con gli obiettivi che ci fissavamo nel momento in cui programmavamo una singola lezione, un percorso a medio termine, una programmazione annuale. Alla ricerca *da sempre* di metodologie che coinvolgano i ragazzi in apprendimenti significativi, abbiamo considerato questo tipo di proposta l'occasione per poter finalmente confrontarci con un tipo di didattica attiva che da tempo desideravamo seguire ma che solo ora ci sentivamo legittimate a sperimentare perché sostenute da un gruppo di lavoro.

Il percorso formativo ha coperto un lungo periodo di tempo (i primi incontri hanno avuto luogo nella primavera del 2004, la prima sperimentazione in classe è iniziata nel febbraio del 2005 e terminata alla fine di aprile) durante il quale si sono potuti conoscere in modo graduale il significato del CLIL e le modalità che esso richiede. Rivedendo i dati che emergevano da ogni incontro si deducevano una serie di osservazioni che permettevano da subito di migliorare il nostro insegnamento.

Ogni incontro di programmazione tra noi o con la prof.ssa Lucietto era un “corso di aggiornamento”, nel quale in parte trovavamo conferma delle nostre convinzioni, in parte ci si chiedeva di andare oltre, di esplorare strade metodologiche e didattiche non ancora praticate. Ci faceva riflettere il contributo dell'esperta CLIL, che raramente proponeva per prima indicazioni o soluzioni ai problemi che via via emergevano: nella maggior parte dei casi si innestava sulle nostre considerazioni o proposte e le guidava, le indirizzava. Incontri di grande fatica e di grande soddisfazione. La nostra attenzione era focalizzata su due aspetti:

- primo, il tipo di atteggiamento di cui l'insegnante deve appropriarsi nei confronti degli alunni e della materia da insegnare. Non più dispensatore di verità, ma capace di guidare gli alunni alla costruzione di saperi;
- secondo, l'atteggiamento di cui ogni alunno deve impadronirsi per raggiungere una piena consapevolezza di ciò che ha imparato e sul proprio modo di apprendere (attraverso la revisione metacognitiva).

Questa metodologia attiva viene applicata oggi con successo anche al di fuori del progetto CLIL: agli alunni piace lavorare in coppia e in gruppo, e il loro apprendimento se ne avvantaggia.

Le espressioni chiave che hanno a nostro avviso caratterizzato questo tipo di sperimentazione sono:

- *motivazione* (motivare gli alunni, captare quando cala il loro interesse e studiare altre strategie);
- *lavoro in coppia e di gruppo*, una strada in parte già percorsa ma rivisitata e ampliata;
- *metacognizione*: la riflessione dei ragazzi ci ha insegnato ad accettare che il nostro operato venga messo in discussione non solo dalla nostra autocritica, come era accaduto fino a quel momento, ma anche dalla valutazione che gli alunni danno sul percorso svolto e sugli apprendimenti raggiunti e dall'esposizione delle difficoltà da loro incontrate;
- *metodologia attiva*: abbiamo imparato a misurare le parole: solo poche, solo quelle che servono e a far affrontare il testo ai ragazzi, dando loro delle chiare indicazioni sul modo in cui questo va affrontato.

Le parole chiave sono state tradotte in atteggiamenti che abbiamo fatto nostri *anche al di fuori del CLIL*. Inizialmente applicavamo questa metodologia non tradizionale con la curiosità con la quale ci si pone di fronte ad un esperimento. Quando abbiamo avuto la riprova dell'efficacia di questa metodologia grazie ai positivi risultati delle verifiche, alla motivazione degli alunni nell'affrontare gli argomenti, alla constatazione che negli alunni è avvenuto un cambiamento nella *qualità* del loro apprendimento, siamo state incoraggiate a perseguire la strada intrapresa, a tal punto che ora consideriamo quasi dissonanti quelle lezioni condotte con uno scarso coinvolgimento dei nostri alunni.

Strutturare le lezioni in modo che gli alunni in coppia, in gruppo, o anche da soli lavorino su di un testo, su un documento, su una carta geografica scoprendo ed interiorizzando le informazioni, far riflettere i ragazzi sul loro percorso di apprendi-

mento, sono diventati dei capisaldi che hanno cambiato la qualità del nostro insegnamento, incrementando anche in noi insegnanti la motivazione nel fare scuola.

Programmare le lezioni assieme all'insegnante di inglese e poi rivedere quanto programmato con la tutor di riferimento è stata per noi un'esperienza altamente formativa. Il confronto continuo delle proprie idee e delle proprie certezze con le proposte degli altri consente una crescita. Nessuna idea veniva accantonata, semmai rielaborata.

Nel momento in cui si inizia un nuovo progetto, una nuova attività, è consuetudine chiedersi quale arricchimento si possa trarre dall'esperienza che si sta per intraprendere. Abbiamo individuato tre possibili occasioni di crescita:

- conoscere dal punto di vista teorico ed applicare sul campo tecniche metodologiche innovative che prevedono da un lato l'applicazione dei principi del *Cooperative Learning* e dall'altro l'apprendimento integrato di lingua e contenuto;
- sperimentare un tipo di programmazione che mette a confronto le nostre idee, le nostre convinzioni, le nostre abilità nell'insegnamento con idee, convinzioni, abilità di un altro insegnante. Le strategie adottate per l'insegnamento della lingua, ad esempio, prevedono un coinvolgimento attivo degli alunni più di quanto avviene tradizionalmente nell'insegnamento di altre discipline;
- noi, che non conosciamo l'inglese, potevamo essere propositive sull'aspetto dei contenuti e dei metodi.

6. CONSIDERAZIONI DELL'INSEGNANTE DI LINGUA STRANIERA

Ciò che mi ha sempre affascinato nella mia esperienza lavorativa come insegnante è stata la possibilità di lavorare in compresenza. Faccio riferimento ai miei primi anni da supplente, quando c'era ancora il tempo prolungato e io, appena laureata, sono capitata a Telve (allora solo scuola media). Catapultata in attività che andavano dal recupero al potenziamento, ma anche in veri e propri lavori di gruppo (non ancora *Cooperative Learning*) per la produzione, ad esempio, di guide per viaggi di istruzione reali o virtuali, ho potuto condividere il mio insegnamento con un altro docente cercando di garantire così un maggiore controllo degli alunni, una applicazione più varia ed efficace della metodologia e dei contenuti prefissati.

Iniziare il Progetto CLIL significava per me, quindi, poter rivivere ancora l'esperienza passata, naturalmente con molte novità e aspettative: io non solo insegnante di lingua straniera ma anche di geografia!

La sfida è notevole e... il lavoro di programmazione anche: la scelta dell'argomento e del materiale, che *non c'è* (all'inizio si inventa e poi si integra con quello che man mano arriva dall'Irlanda, dagli Stati Uniti e da Internet); l'organizzazione delle lezioni (stabilire obiettivi, trovare modalità e strategie di intervento, giochi attività, verifiche, metacognizione); infine le difficoltà che non potevano essere previste. Ci siamo trovate, ad esempio, subito dopo le prime lezioni (a.s. 2004/2005) ad affrontare l'emergenza assenze per malattia: improvvisamente un numeroso gruppo, a turno, rimaneva assente per circa due/tre lezioni. Il resto della classe naturalmente non poteva rimandare le attività e noi insegnanti dovevamo rispettare i tempi previsti per le lezioni CLIL. Ecco perché in questi casi diventa importante trovare delle strategie che possano trasmettere agli alunni assenti ciò che è stato fatto senza che essi perdano l'atmosfera CLIL, ed evitando che gli altri possano annoiarsi. Può essere utile in questo caso applicare le strategie operative CLIL, in particolare quelle del *Cooperative Learning*.

Un'altra prova affrontata è stata la somministrazione di testi più lunghi (sia per l'Africa, che per l'Unione Europea, che per il fiume): pur avendo distribuito un glossario con spiegazioni semplificate in lingua straniera, i ragazzi sono apparsi subito spaventati. Nonostante essi siano stati subito tranquillizzati con domande generali sul testo per le quali le risposte erano piuttosto ovvie e di immediato effetto, è stato necessario semplificare ancor più le parole "difficili" e dove possibile accompagnarle da immagini e/o mimarle. Molto efficace e importante è avere sempre materiale vario sullo stesso argomento, in modo da affiancare ai testi svariate esercitazioni: spiegazioni orali, immagini, tabelle, grafici.

Un altro nodo cruciale, nella nostra scuola, è la mancanza di un *team* costante di docenti. A fine anno scolastico si è soliti prendere delle decisioni che riguardano il programma dell'anno successivo: per la grande percentuale di *turnover* di insegnanti, purtroppo ci si ritrova a giugno con un gruppo poco numeroso di insegnanti, per cui è capitato e capita tuttora che solo alcune classi abbiano avuto o abbiano la possibilità di vivere nuove esperienze conoscitive.

Ciò che maggiormente mi ha colpito in questo tipo di lezioni è che alla fine, piano piano, *la produzione in lingua orale in lingua straniera migliora, e così pure la comprensione*. Tutti apprendono, anche se in modo diverso, scoprendo cose nuove, affrontando difficoltà, facendo ipotesi di interpretazione e cercando di risolvere problemi. Di certo così la lingua si acquisisce maggiormente, anche perché strumento di conoscenze diverse: mentre studiano geografia, infatti, imparano la lingua straniera in una situazione più realistica e più motivante rispetto a quanto avviene durante le tradizionali lezioni di lingua straniera.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- (2003) *Approaching geography*, CJ FALLON, Dublin
- Arnell A. and Browne A.** (2004), *Revise KS3 Geography*, Letts Educational, London
- Cremin P., Regan C.** (2002), *People and places 4*, CJ FALLON, Dublin
- Feirtear P.** (1994), *Word of geography Workbook C*, Folens Publishers, Dublin
- GCSE Geography, Complete Revision & Practice*, Coordination Group Publications Ltd,
Editors: Vicky Brereton, Julie Schofield
- (2004) *GCSE Geography, The Essential Workbook OCR A*, Coordination Group Publications Ltd
- McGee B.** (2003), *Fallon's Map Workbook 2*, CJ FALLON, Dublin
- Paci G.** (2004), *Guardare il mondo, volume 1 e guida dell'insegnante*, Zanichelli, Bologna
- (2004) *The Children's World Atlas*, Barnes & Noble Books, New York, pp. 40 - 41
- www.mongabay.com/images/aus_nz_full/
- www.kented.org.uk/ngfl/subjects/geography/rivers/River%20Articles/riverpollution.htm
- www.kented.org.uk/ngfl/subjects/geography/rivers/River%20Articles/riverpollution.htm
- <http://concise.britannica.com/>
- www.enchantedlearning.com
- www.red2000.com
- www.map-of-Spain.co.uk
- www.canaries-live.com
- www.gef.ie/flags/spain.jpg
- www.images.google.it
- www.aboutsevilla.com
- www.portugaltravelguide.com
- www.andalucia.com
- www.worltravel.com
- en.wikipedia.org
- www.red2000.com
- www.aboutbarcelona.com
- www.jupiterimages.com
- www.businessinnovationinsider.com
- www.aeroclublugana.ch
- www.scultura-italiana.com
- www.myspace.com
- www.alltravelzone.com
- www.zazzle.com

www.june29.com
www.spanish-fiestas.com
www.Manorhouses.com

MATERIALI PUBBLICATI SUL SITO IPRASE

Il viaggio del fiume

Allegato 2

Esercizio e immagine modificati dalle insegnanti e tratti da *GCSE Geography, Complete Revision & Practice*, Published by Coordination Group Publications Ltd, Editors: Vicky Brereton, Julie Schofield, p. 22

Allegato 3

Immagini tratte da: www.mongabay.com/images/aus_nz_full/

Allegato 6

Cruciverba modificato partendo da Exercise C, p. 35 del testo *Approaching geography 1*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003

Allegato 7

Testo modificato, tratto da *GCSE Geography, Complete Revision & Practice*, Published by Coordination Group Publications Ltd, Editors: Vicky Brereton, Julie Schofield, p. 29

Allegato 8

Testo modificato, tratto da *GCSE Geography, Complete Revision & Practice*, Published by Coordination Group Publications Ltd, Editors: Vicky Brereton, Julie Schofield, p. 29 e da Adam Arnell and Andy Browne, *Revise KS3 Geography*, Letts Educational, London, 2004, p. 45

Allegati 11 e 12

Le foto sono tratte dal testo di geografia per la scuola secondaria di primo grado, Giampietro Paci, *Guardare il mondo*, volume 1, Zanichelli, Bologna, 2004 p. 47

Allegato 14

Tratto da: www.kented.org.uk/ngfl/subjects/geography/rivers/River%20Articles/riverpollution.htm

Allegato 15

Il testo modificato tratto da:

www.kented.org.uk/ngfl/subjects/geography/rivers/River%20Articles/riverpollution.htm

Allegato 16

GCSE Geography, The Essential Workbook OCR A, Published by Coordination Group Publications Ltd, 2004, p. 6

Allegati 17, 18 e 19

I testi modificati a partire dalle voci di: <http://concise.britannica.com/>

Spagna

Attività 2

www.red2000.com

Attività 4

Cartine tratte da: *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 26;
www.map-of-Spain.co.uk; www.canaries-live.com

Attività 6

Immagini tratte da: www.gef.ie/flags/spain.jpg; www.images.google.it

Attività 7

Immagini e didascalie tratte da *The Children's World Atlas*, Barnes & Noble Books, New York, 2004, pp. 40 - 41

Attività 10

Cartina tratta da *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 30

Attività 11

Cartina tratta da Brenda McGee, *Fallon's Map Workbook 2*, by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 19

Attività 12

Testi e immagini tratti da internet e modificati:

- www.aboutsevilla.com
- www.portugaltravelguide.com

- www.andalucia.com
- www.worltravel.com
- en.wikipedia.org
- www.red2000.com
- www.aboutbarcelona.com
- www.jupiterimages.com
- www.businessinnovationinsider.com
- www.aeroclublugana.ch
- www.scultura-italiana.com
- www.myspace.com
- www.alltravelzone.com

Attività 13

Testi e immagini tratti da internet e modificati: en.wikipedia.org; www.zazzle.com; www.june29.com

Attività 15

Cartina tratta da *The Children's World Atlas*, Barnes & Noble Books, New York, 2004, p. 42

Attività 16

Testo tratto da: www.spanish-fiestas.com

Attività 19

www.Manorhouses.com

Attività 21

Tratta da *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 28 - 29 - 30

Unità EU

Attività 2

- Immagine "Si firma ufficialmente la nascita della CECA", tratta da www.europa.eu
- Immagine "Città di Parma bombardata" tratta da www.cattedrale.parma.it
- Immagine "Stati della UE nel 1958" tratta da www.dsc.unibo.it

Attività 5

Testo "European union" tratto da www.Wikipedia.org e modificato

Attività 9

“Cinque brevi testi” tratti da www.europa.eu e modificati

Attività 12

Testo “Governing the EU” tratto da “People and Places 4” p. 32

Attività 16

- Testo “Euro” tratto da: www.europa.eu e modificato
- “Mayotte” tratto da www.Wikipedia.org
- “Saint Pierre et Miquelon” tratto da www.st-pierre-miquelon.com
- cartina dell’America tratta da *Approaching 3* p. 56
- cartina dell’Africa *ibidem* p. 75

Africa generale

Attività 1

Immagine e testo tratti e modificati da Brenda McGee, *Fallon’s Map Workbook 2*, by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 38

Attività 3

Brenda McGee, *Fallon’s Map Workbook 2*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 39

Attività 6, 7, 8b verifica

Cartina tratta dal testo di geografia per la scuola secondaria di primo grado, Giampietro Paci, *Guardare il mondo, guida per l’insegnante*, Zanichelli, Bologna, 2004 appendice finale

Attività 7 a e 7b

Peadar Cremin, Colm Regan, *People and places 4*, published by CJ FALLON, Dublin, 2002, pp. 128 - 129

AFRICA FISICA

Attività 1

Cartina e testo tratto da *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 76

Attività 2

Testo modificato tratto da *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 77

Attività 3

Attività modificata tratta da *Approaching geography 3*, published by CJ FALLON, Dublin, 2003, p. 80

Attività 5

Testo e cartina tratto da: www.enchantedlearning.com

Attività 6

Testo modificato tratto da: www.enchantedlearning.com

Verifica

Cartina modificata tratta da Pierce Feirtear, *Word of geography Workbook C*, Folens Publishers, Dublin, 1994

CLIL all'Istituto comprensivo di Predazzo

Sonia Ambrosi, Liliana Amort, Federica Brigadoi, Antonella Giorio e Annalisa Zorzi

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

1. IL TEACHING TEAM¹

Le docenti coinvolte nel Progetto CLIL sperimentato nella scuola media di Predazzo durante gli anni scolastici 2005/2006 e 2006/2007 sono due docenti di lettere, professoresse Sonia Ambrosi e Antonella Giorio, e due docenti di lingue straniere, professoressa Liliana Amort, docente di inglese, e professoressa Annalisa Zorzi, docente di tedesco.

Io, Sonia Ambrosi, docente di geografia nell'allora classi III A e III B ho attuato il progetto insieme alla docente di tedesco, professoressa Zorzi.

Le docenti Amort e Giorio hanno sperimentato l'insegnamento della geografia in inglese, per due anni consecutivi con gli stessi alunni, a partire dall'anno scolastico 2005/2006 nella classe II A.

2. MOTIVAZIONI ALLA SPERIMENTAZIONE

"Solvete mi quel nodo"
Dante Alighieri

Darò ora brevemente conto delle motivazioni che hanno spinto in primo luogo me stessa e in secondo luogo le mie colleghe a sperimentare in classe l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera.

Dall'anno scolastico 2002/2003, pur se con alterne vicende e con contratti annuali, svolgo la professione di docente di lettere presso la Scuola media "Marzari Pencati" di Predazzo. La scuola fa parte dell'Istituto comprensivo di Predazzo ed è inserita in una rete di scuole che comprende tutti gli istituti comprensivi e le scuole medie superiori della valle di Fiemme e di Fassa ed ha come scopo quello di creare un raccordo tra le scuole di diverso ordine e grado presenti sul territorio, al fine di favorire la collaborazione e la conoscenza reciproche nell'ottica della continuità educativa e della verticalità dei curricoli.

¹ I paragrafi 1, 2 e 3 sono stati scritti da S. Ambrosi.

Il clima di cordialità e di serenità presenti nella scuola, e l'accoglienza e la disponibilità ricevuta da parte dei docenti - in particolare da parte del gruppo di docenti di italiano, con i quali ho avuto modo di collaborare durante le attività di coordinamento per gruppi disciplinari previsti settimanalmente dalla sperimentazione in atto nella scuola - hanno certamente arricchito la mia esperienza, dandomi la possibilità di venire a contatto e di scambiare opinioni e giudizi anche con altri insegnanti oltre i docenti della mia stessa area disciplinare. Del resto, io già conoscevo questa realtà scolastica, poiché vi avevo prestato servizio, in qualità di docente di italiano, nell'anno scolastico 2000/2001. Ho dunque avuto modo, in questi anni, non solo di ritrovare alcuni dei docenti con i quali avevo precedentemente collaborato, ma anche di incontrare, durante le attività in classe, alcuni ex allievi.

È dunque anche sul filo di un po' di *nostalgia* che si è svolta fin qui la mia esperienza. Una nostalgia intesa da un lato come *sofferenza provocata dal desiderio inappagato di ritornare*, come suggerisce l'etimo greco della parola (*nóstos*, "ritorno" e *álgos*, "sofferenza"), ma che, ciononostante, mi ha guidata in questa avventura spingendomi a cercare un senso che alleviasse proprio quella sofferenza causata *dal desiderio di ciò che è assente*. Infatti, come sostiene lo scrittore Milan Kundera, questa seconda accezione del termine nostalgia, la cui forza espressiva è ben racchiusa per esempio nel termine tedesco "Sehnsucht", può applicarsi sia a ciò che è stato come a ciò che non è mai stato (una nuova esperienza) e quindi non implica necessariamente l'idea di un ritorno, di un *nóstos*. Entrambe le accezioni - nostalgia come tristezza, rimpianto, ossessione del ritorno rivolta all'indietro, al passato, a ciò che fu; e nostalgia intesa come *sofferenza dell'ignoranza*, come mancanza, come anelito verso ciò cui aspiro ma che ancora non mi appartiene - sono ben rappresentate dalla figura mitica e leggendaria di Ulisse, il più grande avventuriero di tutti i tempi e al contempo il più grande nostalgico. Nell'epopea che lo vede come protagonista, egli incarna la passione, tutta umana, di esplorare e di giungere a conoscere l'ignoto (l'avventura) e al contempo il desiderio di recuperare e di riconciliarsi con ciò che è noto (il ritorno): *all'infinito (giacché l'avventura ha la pretesa di non avere mai fine), Ulisse unisce la fine (giacché il ritorno è la riconciliazione con la finitezza della vita)*.² È dunque in questo clima di cordialità e di collaborazione professionale che si è venuta strutturando la mia esperienza CLIL, non disgiunta dall'apprensione tutta umana di scoprire terre di sperimentazione e di ricerca educative e didattiche a me ignote.

Ma oltre che dal recupero di quanto la nostalgia mi ha spinto a cercare e a capire, la scrittura di questo racconto è mossa anche dall'esigenza di individuare alcuni *nodi*

² Per le sfumature semantiche del termine "ignoranza" cfr. M. Kundera, *L'ignoranza*, Milano, 2001, pp. 9-21; *cit.*, *ibid.*, p. 14.

gordiani attorno ai quali ho avuto modo di riflettere e sui quali ci siamo più volte soffermate insieme alle colleghe durante le numerose occasioni di incontro, più o meno istituzionalizzate, finalizzate alla sperimentazione didattica di cui siamo chiamate a rendere conto. Essendo stata, tale esperienza, un'occasione che ci ha spinte a riflettere su alcuni elementi chiave, nodi problematici appunto, attorno ai quali si legano e si saldano, ma anche si attorcigliano e si ingarbugliano, i fili della educazione e della didattica.³ All'idea della so-luzione (dal greco "sciogliere", "risolvere") che si ha appunto quando il concatenamento dei problemi e delle difficoltà presente nel nodo si scioglie, si semplifica, si scompone in elementi più semplici e lineari ("sciogliere il nodo" si dice appunto, anche nel linguaggio comune, quando si vuole indicare la soluzione di un problema, che consiste nel riportare i fili nello stato originario, lisci e isolati), preferiamo, per quanto riguarda il lavoro che abbiamo compiuto e di cui ci accingiamo a scrivere, l'immagine del *nodo* usato come metafora del dubbio e dell'enigma, da sempre presente nella cultura letteraria e filosofica occidentali. *Lenigma si intreccia, si tesse, si ordisce, e quanto più è complesso tanto più è difficile da risolvere: "il mio spirito" - dichiara Agostino nelle Confessioni, richiedendo l'aiuto divino - "è tanto preso da un ardente desiderio di risolvere questo nodo tanto complicato"... complicato (dal latino plico, "avvolgere, piegare") perché avvolto e piegato insieme su se stesso.*⁴

Prima di accingerci a dare conto di quanto sopra, forniremo un quadro più dettagliato degli aspetti istituzionali e organizzativi specifici della realtà scolastica di Predazzo, entro i quali ha avuto luogo l'esperienza didattica CLIL.

3. IL CONTESTO E LA SPERIMENTAZIONE: ASPETTI ISTITUZIONALI E ORGANIZZATIVI⁵

*"Bisogna sforzarsi per capire molto,
non per avere una molteplice erudizione".*
Parmenide

Nel corso dell'anno scolastico 2005/2006, durante una delle riunioni di "dipartimento" (si tratta di due ore durante le quali settimanalmente si incontrano i docenti

³ Per la metafora della rete dei pensieri e dei suoi elementi costitutivi - fili, nodi, vuoti, mi sono rifatta al testo di F. Rigotti, *Il filo dei pensieri. Tessere, scrivere, pensare*, Bologna 2002, in particolare I e II parte.

⁴ *Cit., ibid.*, p. 83.

⁵ Le informazioni contenute in questa parte sono il frutto di una serie di incontri collegiali aventi come tema la sperimentazione; tali informazioni sono state ulteriormente integrate con quanto contenuto nel

delle stesse discipline) il coordinatore del gruppo, il prof. Luigi Tuffanelli, è intervenuto per fare il punto della situazione circa la sperimentazione in atto nella scuola, e per illustrare le risorse, i vincoli e gli ulteriori spazi di manovra di tipo normativo quali emergono dall'attuale ordinamento legislativo e dalle ultime disposizioni a tal riguardo emanate dagli organi preposti. Il tema è particolarmente cogente per il futuro dell'istituto; si tratta infatti di capire e di valutare le possibilità e i termini entro i quali è possibile arricchire l'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa attualmente adottata dalla scuola, già di per sé piuttosto articolata e innovativa rispetto alla realtà scolastica comune. Già dall'anno scolastico 1997/98 infatti, è in corso una sperimentazione ad orari e curricoli flessibili, i cui contenuti e la cui strutturazione sono finalizzati alla promozione di un più ampio spettro di discipline e di attività, volte a favorire l'acquisizione da parte degli allievi di una formazione culturale e di una gamma di competenze più ampia, competitiva, qualificante e all'avanguardia rispetto a quanto previsto dai curricoli nazionali.

I punti forti della sperimentazione riguardano nello specifico:

- l'insegnamento di due lingue straniere (tedesco e inglese) - scelta che di fatto ha anticipato ciò che è stato successivamente previsto dalla legge 1997, in quanto l'inserimento delle due lingue è stato introdotto, grazie al progetto sperimentare, già dall'anno scolastico 1997/1998 - e la possibilità di certificare le competenze raggiunte dagli allievi in queste due materie, tramite lo svolgimento di esami annuali presso Enti certificatori esterni la cui autorità scientifica è riconosciuta in Italia e all'estero. L'organizzazione dell'attività scolastica relativa alle lingue straniere prevede la presenza di lettrici di madrelingua;
- l'introduzione dell'informatica quale insegnamento curricolare obbligatorio;
- l'introduzione del metodo di studio come insegnamento curricolare obbligatorio in compresenza con l'insegnante di matematica e di italiano;
- la proposta di insegnamenti opzionali obbligatori, oltre che di un'ora settimanale opzionale facoltativa (che anticipa quanto successivamente introdotto dalla legge Moratti), che consente ai ragazzi di scegliere il tipo di attività anche in funzione degli interessi specifici e delle loro attitudini personali, nonché di potenziare eventuali aree di competenza nelle quali gli allievi mostrano carenze o lacune. La quota di opzionalità prevista aumenta col passare dal

POF redatto da alcuni docenti della scuola nel 1999, e interamente rivisitato nel corso dell'anno scolastico 2006/2007 sotto la direzione del prof. L. Tuffanelli, dal titolo *Le opzioni e i tempi in un curriculum flessibile. Prove tecniche di autonomia in una scuola del Trentino*. Scuola media di Predazzo, IPRASE del Trentino.

primo al terzo anno, mentre parallelamente diminuisce il nucleo di ore dedicate alla formazione di base obbligatoria e uguale per tutti.

L'opzionalità si inserisce in una logica orientativa che mira a produrre e stimolare la capacità di scelta consapevole e ponderata circa il proprio presente scolastico e il proprio futuro professionale, nell'ottica di cooperazione e scambio tra scuola, famiglia e studente. Infine, si ritiene che l'offerta di percorsi opzionali possa incidere in modo indiretto anche sugli aspetti motivazionali legati al recupero, tramite la proposta di insegnamenti apparentemente lontani dall'ambito disciplinare nel quale sono emerse le difficoltà. Le attività opzionali sono aggregate per poli formativi (linguistico; informatico-multimediale; logico-scientifico; pratico-manuale; ginnico-sportivo; espressivo), si svolgono durante il rientro pomeridiano e sono organizzate modularmente. In esse si affrontano e si approfondiscono alcuni aspetti specifici riguardanti i singoli saperi.

Anche il tempo scuola, che complessivamente è di 38 unità orarie settimanali (ciascuna di 50, 45, e 40 minuti a seconda della fascia oraria) dispiegate su cinque giorni, risponde all'esigenza di formulare un'ipotesi oraria funzionale ai ritmi di apprendimento dei preadolescenti: i tempi di ascolto, di concentrazione e di assimilazione degli studenti sono infatti molto diversificati, sia nell'arco della giornata che della singola unità oraria.

Accanto dunque ad una formazione di base unitaria, che costituisce il cemento dell'identità culturale e civile di una comunità, sono previsti percorsi diversificati per il raggiungimento di quella che può essere definita la meta generale del processo di insegnamento-apprendimento: lo sviluppo e il potenziamento in ciascuno studente di tutti quei mezzi cognitivi, emotivi, culturali e professionali volti a costruire e strutturare le loro singole, irripetibili identità (individuali e sociali). Ma se la meta è unica, parte dei percorsi sono invece pensati come differenziati proprio perché diversi sono gli individui. Il diritto allo studio e al conseguimento del successo scolastico, previsti dal dettato costituzionale e dalla legislazione scolastica vigente, possono essere soddisfatti solo se vengono compresi, valorizzati e rispettati gli allievi in quanto individui; e questo può avvenire esclusivamente tramite interventi educativi consapevolmente guidati dalla conoscenza e dal rispetto dei processi di acquisizione e assimilazione delle conoscenze propri di ciascuna persona, dei diversi stili di apprendimento che caratterizzano i singoli individui, nonché dal riconoscimento dell'enorme influenza che esercitano sui processi di apprendimento fattori emotivi quali l'autostima, la motivazione, l'interesse, la percezione di sé.

L'adozione di un sistema scolastico quale quello che ho qui sommariamente descritto nei suoi aspetti più salienti è volto a rispondere positivamente ad una serie di esigenze, che ormai con forza provengono, in modo più o meno consapevole e articolato, sia dalla società e dai diretti utenti del sistema scolastico, sia dall'accademia e dagli studiosi impegnati nel campo dell'educazione e della psicopedagogia. I punti chiave di un tale pensiero pedagogico sono:

- La prima educazione che la scuola deve fornire è quella relativa alla conoscenza di se stessi, nell'ottica dell'autoaccettazione e dell'autorealizzazione. Pertanto, all'aspetto propriamente cognitivo, sul quale finora tradizionalmente la scuola si è concentrata in modo esclusivo, vanno affiancate una *cura* e un'attenzione anche agli aspetti emotivi e relazionali, in base ai quali costruire e organizzare i percorsi didattici. Tutto questo implica la valorizzazione delle conoscenze, esperienze, competenze più o meno pregresse che ciascun alunno possiede e dalle quali è bene partire per la costruzione di percorsi quanto più individualizzati e miranti al conseguimento del successo scolastico *per tutti e per ciascuno*, anche in collaborazione con le altre agenzie educative presenti sul territorio.
- La conoscenza non risiede in un sapere statico, immobile, definito una volta per sempre, eterno ed "infrangibile": la velocità dei cambiamenti, delle scoperte, delle invenzioni, tipica del nostro tempo, e i conseguenti mutamenti che queste hanno creato nelle credenze, nei valori, nelle abitudini e negli stili di vita dell'uomo; la presa di consapevolezza della complessità che governa il nostro universo e che caratterizza la sfera umana, *minacciano ormai da tempo il paradigma razionalistico, dualistico, cartesiano sul quale si fondano e al quale si richiamano e a volte polemicamente si rifanno gli statuti epistemologici dei diversi saperi*.⁶ Si tratta, come è ovvio, di un processo che si è sviluppato sul lungo periodo. Ciononostante, ciò a cui è bene che la scuola miri - e che pertanto dovrebbe caratterizzare la costruzione degli stessi curricoli - risiede nella capacità di fornire agli studenti gli strumenti per riconoscere il potere imperativo e proibitivo dei paradigmi - di qualsiasi paradigma - che permeano di sé e si riflettono anche nelle credenze, nei valori, nelle dottrine dominanti proprie di ciascun sistema sociale e che sono responsabili degli stereotipi cognitivi e dei conformismi intellettuali in base ai quali viene contestata, eliminata, marginalizzata, derisa qualsiasi voce deviante, disobbediente, fuori dal coro. Un mezzo che consenta di arginare i rischi di quella che Edgar Morin ha definito la *normalizzazione* delle idee, cioè la conseguenza

⁶ Cit., E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, ed. ital. Milano, 2001, p.24.

più nefanda e pericolosa, secondo il sociologo, del processo di *imprinting culturale che iscrive il conformismo in profondità*,⁷ risiede proprio, a mio parere, in un'offerta educativa e disciplinare ricca, ampia e sfaccettata, la quale sola può consentire agli studenti di non cadere troppo facilmente vittime della facile e comoda illusione che esistano idee capaci di rispecchiare fedelmente e di identificarsi completamente con il reale. Ecco che, allo stesso modo, e riprendendo quanto descritto nel POF della nostra scuola, la *competenza conoscitiva fornita dai saperi disciplinari "freddi" può acquistare spessore ed efficacia solo se diventa un sapere "caldo", applicazione pratica, ricerca e scoperta*,⁸ laboratorio per il confronto e la produzione di idee e conoscenze. Scoprire e accettare dunque anche l'incertezza, i cambiamenti continui ed imprevedibili a cui siamo sottoposti, l'unilateralità e la storicità dei punti di vista, la contraddizione e l'incoerenza che spesso caratterizzano l'umano agire e sentire, i rischi e le difficoltà legate alle applicazioni pratiche delle idee e delle scoperte, evitando falsi idealismi e comode razionalizzazioni. *La mente umana deve diffidare dei suoi prodotti ideali, che nello stesso tempo le sono vitalmente necessari. Abbiamo bisogno di negoziazione e controlli reciproci tra la nostra mente e le nostre idee per evitare idealismo e razionalizzazione.*⁹

- Una scuola che voglia effettivamente farsi carico dei cambiamenti in atto e attrezzarsi adeguatamente per saperli non illusoriamente dirigere o governare, ma almeno interpretare, deve imparare ad ascoltare i suoi interlocutori più giovani e conoscere i modelli sociali e culturali di cui sono portatori, confrontandosi in modo dialettico con loro. Questo può avvenire produttivamente anche attraverso i saperi disciplinari, che offrono spesso l'occasione per aprire canali di comunicazione tra docenti e studenti, favorendo, oltre allo scambio di idee, valori, modelli più o meno vicini nello spazio e nel tempo (fisici e mentali), anche la possibilità, per l'insegnante, di educare al dialogo interiore, a leggere se stessi, le proprie possibilità, aspirazioni, necessità, limiti.

Di conseguenza, uno degli obiettivi strategici, delineato esplicitamente nel POF della scuola media di Predazzo, è quello del recupero dell'*oralità* nelle sue svariate forme, anche al fine di ovviare ai rischi insiti nell'uso massiccio, indiscriminato e acritico dei mezzi di comunicazione di massa, responsabili dell'incapacità delle nuove generazioni di parlare e di confrontarsi in una discussione, di ascoltare e replicare

⁷ Cfr., *ibid.*, pp. 26-30.

⁸ *Cit.*, Pof 1999.

⁹ *Cit.*, E. Morin, *op. cit.*, p.32.

con proprie argomentazioni, di esporre le proprie idee, di “decifrare”, riconoscere e rispettare criticamente le opinioni e i punti di vista degli altri. Tutto questo comporta un atteggiamento passivo nella ricezione e, soprattutto, una caduta di attenzione per tutto ciò che risulta complesso e che richiede partecipazione attiva, costanza, ragionamento, un coinvolgimento emotivo e cognitivo non solo da spettatore.

È stato dunque all'interno di questa cornice teorica e di questo clima di sperimentazione che si è venuta delineando nella nostra scuola l'idea di sperimentare l'insegnamento di una disciplina curricolare in lingua straniera. Grazie alla nostra collega di tedesco Annalisa Zorzi e alle sue numerose esperienze di didattica e di aggiornamento nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, la ventata di nuovo ha spirato nella nostra direzione e non ho avuto remore ad accettare la sfida, per quanto inadeguati fossero i miei mezzi per affrontarla.

D'altro canto l'assetto istituzionale favorevole ha contribuito a rafforzare la nostra decisione e il nostro entusiasmo: la sperimentazione in atto nella scuola implica una flessibilità di curricoli e di orario tali da garantire sia a me che alla mia collega di tedesco lo spazio per dedicarci alla programmazione e alla conduzione del progetto CLIL senza ulteriori oneri, né per noi né per l'istituto.

Infine un ulteriore fattore stimolante è stato il nostro “disincanto”, ovvero la consapevolezza della complessità che la professione docente, le nuove esigenze educativo-didattiche e i ripetuti cambiamenti di tipo politico-istituzionale della scuola italiana richiedono ai suoi operatori; e la conseguente necessità di cambiare, di accogliere le nuove sfide, di mettersi nuovamente e ripetutamente in gioco.

4. IL PROGETTO “GEOGRAFIA IN INGLESE”¹⁰ **A.S. 2005/2006 – CLASSE II A**

4.1 Articolazione del progetto

Nell'anno scolastico 2005/2006 la collega di inglese, prof.ssa Liliana Amort, ha proposto alla collega di lettere, prof.ssa Antonella Giorio, di sperimentare nella classe seconda, su cui entrambe eravamo docenti, un modulo CLIL per il II quadrimestre. Già da alcuni anni collaboravamo nel gemellaggio con la scuola media di Salorno, e ci è sembrato quindi naturale rendere la proposta subito operativa, per quanto la conoscenza di inglese della prof.ssa Giorio sia rimasta ferma agli studi universitari abbia difficoltà nella pronuncia di questa lingua. La scelta della geografia come disciplina

¹⁰ Il paragrafo 4 è stato scritto da L. Amort e A. Giorio.

Progetto CLIL della Scuola media di Predazzo presentato al Collegio Docenti, a.s. 2005-2006

L'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è uno dei nomi con cui viene indicata l'educazione plurilingue, cioè l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera.

La diffusione di questo tipo di didattica ha alla base uno degli obiettivi individuati dalla Commissione Europea (1995) nel *Libro Bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva*, cioè quello di promuovere all'interno dell'Unione la conoscenza di tre lingue comunitarie.

Obiettivi:

- far acquisire i contenuti disciplinari della geografia;
- migliorare la competenza linguistica e comunicativa;
- utilizzare la L2 come strumento per apprendere, sviluppando abilità cognitive trasversali.

La lezione viene focalizzata non solamente sui contenuti ma anche sulla lingua, di cui si vuole favorire lo sviluppo.

- **Titolo:** Modulo CLIL in geografia (tedesco/inglese).
- **Tematica:** L'America Latina per le classi terze, L'Unione Europea/Europa Orientale per le seconde.
- **Insegnanti coinvolti:** A. Zorzi/S. Ambrosi/L. Amort/A. Giorio.
- **Tempi:** Il Quadrimestre 2006 (inizio febbraio - fine maggio).
- **Destinatari:** alunni delle classi III A/B (tedesco) e della classe II A (inglese).
- **Orari:** le ore di geografia delle rispettive classi (2 ore in settimana).
- **Metodo:** *Cooperative Learning*, compresenza nelle ore di geografia, riflessione successiva sui processi con insegnante di geografia in italiano.
- **Attività previste:** *brainstorming*, lettura carte, giochi, interpretazione di grafici, lettura testi, ricerca di informazioni su Internet.
- **Risultati attesi:** maggiore competenza linguistica, uso delle abilità trasversali per raggiungere gli obiettivi della disciplina geografica.
- **Strumenti di verifica:** tre verifiche scritte.
- **Supervisione:** S. Lucietto (IPRASE del Trentino).
- **Spese materiali:** atlanti, carte, testi, fotocopie a colori: 500 €.
- **Ore docenti:**
 - *I Quadrimestre:* n. 17 ore per programmazione, reperimento e adattamento materiali. (Zorzi, Giorio e Ambrosi utilizzano un'ora a disposizione, Amort un'ora del coordinamento lingue);
 - n. 6 ore con esperta IPRASE, ore da inserire nel fondo di istituto;
 - *II Quadrimestre:* compresenza nella classe dell'insegnante di L2 nelle ore curricolari di geografia (31 ore);
 - n. 16 ore di *feedback*, valutazione, aggiustamento e verifica del progetto
 - n. 6 ore con esperta IPRASE.

da veicolare in inglese è stata immediata, abbiamo ritenuto questa materia più facile della storia e con maggiori possibilità di trovare cartine, atlanti, libri, riviste, ecc.

Si trattava di lavorare insieme fin dal primo quadrimestre per programmare le lezioni che avremmo svolto in codocenza nel secondo quadrimestre. Non avevamo nessun materiale se non alcune indicazioni forniteci dalla coordinatrice IPRASE del nostro progetto, professoressa Sandra Lucietto, quindi ci siamo messe al lavoro per cercarlo. Abbiamo dedicato buona parte delle ore di coordinamento del primo quadrimestre alla costruzione del curriculum di geografia in inglese, consapevoli che non si trattava di “tradurre” il programma di geografia dall'italiano all'inglese. Abbiamo quindi operato delle scelte e siamo riuscite ad elaborare un curriculum coerente e significativo, senza perdere del tutto i contenuti previsti dalla programmazione annuale.

Abbiamo presentato questa ipotesi ai genitori e agli alunni della nostra classe, che hanno aderito senza verbalizzare particolari difficoltà (qualcuno era perplesso, ma non ha avuto il coraggio di dirlo a voce alta) fidandosi della bontà del progetto, del rapporto di fiducia e della precedente conoscenza del nostro metodo di lavoro e di insegnamento.

4.2 Organizzazione del gruppo classe

La classe II A risultava costituita da 25 alunni, di cui tre certificati con problemi cognitivi, un alunno polacco arrivato in Italia solo due anni prima. La numerosità della classe ci ha posto vari problemi, innanzitutto quello dello spazio, per cui abbiamo svolto tutte le lezioni nell'aula video del nostro istituto.

Abbiamo deciso di organizzare le lezioni privilegiando i lavori di gruppo prendendo spunto dal *Cooperative Learning*, anche se non abbiamo seguito fedelmente le modalità codificate. Il progetto si è articolato in due tempi settimanali nel secondo quadrimestre (la collega di inglese interveniva nelle ore della collega di geografia) in codocenza. Per prepararci alle lezioni abbiamo utilizzato un'ora di coordinamento alla settimana per tutto l'anno scolastico (tale ora è stata incardinata nell'orario cattedra di entrambe le docenti).

4.3 Programma CLIL effettivamente svolto - Classe II A - secondo quadrimestre a.s. 2005/2006 (dal registro di classe)

Martedì	07.02:	CLIL programme. Brainstorming about EU and EU map
Mercoledì	08.02:	forming groups with five topics: flag, currency, hymn, states, languages
Martedì	14.02:	group work on first and second topic
Mercoledì	15.02:	group work on languages and hymn. Report with O.H.P.

Martedì 2	01.02:	finishing group report. O.H.P. currency, member states and flag
Mercoledì	22.02:	giving homework (photocopy). Memory activity and Euro activity
Martedì	07.03:	homework correction. Memory activity and Euro activity (change)
Mercoledì	08.03:	the History of the EU. Chronology, Maastricht, Schengen : groups. Giving homework
Martedì	14.03:	groups report: O.H.P. and following on copybook.
Mercoledì	15.03:	finishing report. Homework correction: text. Words activity .
Martedì	21.03:	classwork : capital c. - states - history - chronology - flag - money
Mercoledì	22.03:	giving homework. Institutions of EU. Oral activity/game as concl
Martedì	28.03:	classwork correction and evaluation sheet
Mercoledì	29.03:	homework correction. CAUCASUS MOUNTAINS: text and new words
Martedì	04.04:	finishing text CAUCASUS MOUNTAINS homework correction (text CARPATHIAN MOUNTAIN SYSTEM) complete the vocabulary chart (on copybook) complete map of the system (on copybook)
Mercoledì	05.04:	rivers: vocabulary and definitions Danube river/complete the chart
Martedì	11.04:	Danube river group activity: Danube Cooperation, Trip 1, trip 2, Economic importance 1, Economic importance 2, Histograms, Environmental concerns
Mercoledì	12.04:	Danube river group activity conclusion.
Mercoledì	26.04:	Difference between political Eastern Europe and physical E.E. communication of the date of classwork
Martedì	02.05:	classwork: mountains, rivers, Eastern Europe general.
Martedì	09.05:	classwork correction
Mercoledì	10.05:	how to do a geographical research – chart
Martedì	16.05:	groups division and task giving (Poland/Kosovo)
Mercoledì	17.05:	group work Poland/Kosovo
Martedì	23.05:	group work Poland/Kosovo
Mercoledì	24.05:	group work Poland/Kosovo
Martedì	30.05:	group work conclusion
Mercoledì	31.05:	classwork: Poland/Kosovo
Martedì	06.06:	classwork correction and final games
Mercoledì	07.06:	evaluation of the CLIL module and games

Alcune attività, come giochi, realizzazione cartelloni, parte finale di *group work* sono state svolte durante le ore di supplenza di colleghi della classe.

4.4 Apprendimenti e decisioni prese, per e durante l'attuazione del progetto

Questo documento raccoglie nostre e altrui osservazioni, i nostri apprendimenti e le decisioni operative conseguenti, durante il percorso che ci ha portato all'implementazione in classe del progetto, e suggerimenti avuti anche da colleghi osservato-

ri in classe. Abbiamo volutamente organizzato il racconto seguendo una sequenza cronologica anziché un approccio strettamente tematico, per dare un'idea del processo e dell'evoluzione delle nostre consapevolezze nel tempo. Per questo motivo, i temi toccati non sono sempre strettamente collegati tra loro.

4.4.1 Principi

Nella teoria del CLIL, la lingua straniera viene utilizzata per insegnare una disciplina "altra", quindi:

- il linguaggio specifico sarà prevalentemente quello della disciplina;
- gli obiettivi prioritari e le attività saranno quelli della disciplina, non obiettivi e attività che si utilizzano normalmente per insegnare la lingua straniera.

4.4.2 Essenzialità del curriculum

Nel CLIL i discenti non dovrebbero subire un danno, nel senso di un diminuito apprendimento disciplinare. L'obiettivo dovrebbe essere quello di 'almeno' mantenere il livello di apprendimento nella disciplina specifica, mentre viene potenziato l'apprendimento linguistico.

Il sapere che si vuole sviluppare con il CLIL non è quello dichiarativo/enciclopedico, ma piuttosto quello tematico e procedurale. È necessario procedere a piccoli passi, con attività progressive e semplici, affinché gli alunni non si sentano oppressi da una doppia difficoltà, cioè dall'apprendimento dei concetti e delle nozioni di geografia e *contemporaneamente* della lingua straniera.

Per esempio, analizzando parecchie cartine mute, abbiamo deciso di non somministrare quelle che contengano troppi compiti per volta, in modo da non creare ansia negli alunni.

Il programma per gli alunni certificati viene ridotto e adattato alle loro possibilità (es. colorare cartine tematiche, sostituire toponimi italiani con quelli inglesi...); le valutazioni, di conseguenza, sono state adattate al percorso svolto.

4.4.3 Ricerca del materiale

Ci siamo procurate materiali autentici in L2 attraverso:

1. cartine geografiche, riviste specializzate, atlanti;
2. libri di testo (dei paesi della lingua utilizzata);
3. libri di testo per l'insegnamento dell'inglese come L2;
4. internet.

Secondo noi, è consigliabile una certa cautela nello scaricare documenti scritti in inglese dal sito della UE (europarl.eu.int/), in quanto a volte sono il risultato di successive traduzioni da varie lingue europee e presentano un inglese ibrido e poco corretto. Inoltre, tali testi sono spesso pensati per un utilizzo da parte di utenti adulti e quindi è necessario adattarli al contesto di alunni appena adolescenti.

Internet è risultato invece senz'altro molto utile per il materiale iconografico che offre. Sul Web vi sono anche molti materiali CLIL e siti che offrono materiali scaricabili preparati per parlanti nativi di lingua inglese, che possono essere utilizzati con alcune opportune modifiche (*cf. Parte III, Materiali e siti web per l'insegnante CLIL*).

Ci è sembrato utile cercare libri di testo di geografia del paese/i di cui si utilizza la lingua, e ci siamo informate sulle case editrici specializzate, perché i libri di testo sono utili per apprendere il lessico specifico della disciplina (ad esempio: sorgente in senso geografico in inglese è *'source'*, e non *'spring'*). Non è comunque facile capire il livello linguistico dei testi dalle presentazioni *on-line*: infatti, per esempio, abbiamo acquistato un libro che si è rivelato linguisticamente troppo complesso per i nostri alunni nonostante i contenuti fossero rispondenti ai nostri obiettivi. Nella ricerca del materiale abbiamo voluto sempre tenere presente il rapporto tra sviluppo cognitivo e linguistico (tra obiettivo di geografia e testo adatto).

La ricerca in internet ha permesso di trovare siti interessanti per i contenuti che volevamo sviluppare, come:

- www.europarl.eu.int/ (sito sull'EU)
- www.oup.co.uk/ (interessante gioco e cartine sull'Europa)
- www.amazon.com/ (carte geografiche National Geographic)
- www.vivoscuola.it/vivjunior/giochi/europa-go (gioco interattivo sull'Europa).

Altro materiale importante sono gli atlanti in inglese: ne abbiamo acquistati almeno uno ogni due alunni.

Abbiamo comprato, ma soprattutto creato, giochi didattici (*games*) per aiutare gli alunni a memorizzare tutti i concetti, i vocaboli e anche i contenuti trattati. Abbiamo anche cercato siti di giochi *on-line* (*cf. elenco nella Bibliografia*).

Per pagare il materiale acquistato in internet abbiamo utilizzato un PostePay della scuola con un determinato credito (100 €).

4.4.4 Vocabolario geografico

È necessario trovare modi variati e intelligenti per ripetere il lessico, senza che l'attività perda i connotati geografici per diventare esercizio puramente linguistico.

Abbiamo dedicato un po' di tempo, all'inizio di alcune lezioni, al ripasso di vocaboli nuovi e alla ripetizione di domande e risposte orali, in modo da creare un giusto equilibrio fra lavoro linguistico e contenuti, anche perché a volte alcuni alunni tendono a copiare sul quaderno senza capire ciò che scrivono.

Noi abbiamo sperimentato le seguenti modalità:

1. l'insegnante legge una definizione del termine e gli alunni dicono il termine geografico scegliendo da un elenco di vocaboli proiettati su *Overhead Projector* (O.H.P.);
2. l'insegnante predispose un *cloze test* proiettato sull'O.H.P.: tutti gli alunni ricevono un bigliettino con il termine da inserire nel testo e chi ha la parola da inserire deve, nel momento opportuno, scriverla nello spazio appropriato. Poi, una seconda volta, si ripete l'esercizio senza aiuto (biglietto).

4.4.5 Unità didattica *European Union*

In seguito alle osservazioni fatte in classe e alle riflessioni dopo le lezioni emerse nelle ore di coordinamento riguardanti la prima unità didattica, si sono rilevati i seguenti punti:

- il programma effettivamente svolto in questa unità didattica è minore di quanto programmato non perché i ragazzi non rispondano alle attività proposte, ma proprio per il tempo che richiedono le spiegazioni in lingua CLIL (inglese), per la cura della pronuncia e dello *spelling* nel copiare dalla lavagna luminosa e per alcuni tempi morti fra un'attività e l'altra, che abbiamo poi cercato di eliminare;
- tutti i gruppi hanno lavorato bene nella prima fase (tranne uno che ha mostrato alcune imperfezioni nella realizzazione del lavoro). Si è optato per una riformulazione del gruppo;
- alcuni alunni tendono a rivolgersi all'insegnante di geografia (perché comunque spiega in italiano) per risolvere i loro dubbi e non all'insegnante di inglese che spiegherebbe in inglese.

4.4.6 Lavori di gruppo

Abbiamo preso spunto dal *Cooperative Learning*, anche se non abbiamo seguito fedelmente le modalità codificate.

Nel corso del secondo quadrimestre della classe seconda le unità didattiche (U.D.) proposte sono state le seguenti:

- European Union

1. The Hymn: and the Motto
2. The flag
3. The currency: the €uro
4. The languages
5. European Union Member States and capital cities

Per questa u.d. La classe è stata suddivisa in 10 gruppi: 5 gruppi di 3 alunni e 5 gruppi di 2 alunni. Ogni argomento era svolto da due gruppi contemporaneamente, 1 da 3 alunni e 1 da 2, che poi, nella lezione successiva, confrontavano i due lavori svolti sullo stesso argomento per poi incontrare compagni di altri gruppi con i quali scambiarsi le informazioni essenziali dei lavori di ciascun gruppo. Sul quaderno personale ogni alunno aveva, oltre al proprio approfondimento, anche una sintesi di tutti gli altri argomenti.

Il lavoro di ciascun gruppo è stato poi assemblato su un cartellone.

- History of the European Union

1. Chronology from 1951 until 1985
2. Chronology from 1986 until 2004
3. Schengen Agreement
4. Treaty of Maastricht

I quattro argomenti sono stati affrontati da 2 gruppi di 6 alunni, divisi in due ulteriori gruppi da 3, e da 2 gruppi da 5 alunni. I gruppi da 5 sono stati ulteriormente divisi in 2 gruppi: 1 da 2 alunni e l'altro da 3. La modalità di lavoro è stata uguale alla precedente u.d. Il lavoro di ciascun gruppo è stato poi assemblato su un cartellone.

- Danube River

1. Istogramma con dati Danube course
2. Tourist importance/1 trip: Amsterdam/Vienna
3. Tourist importance/2 trip Vienna/Black Sea
4. Economic importance - 11 domande, suddivise in:
 - a. Questions 1-6
 - b. Questions 7-11
5. Danube cooperation - 5 domande
6. Current environmental concerns - 6 domande
7. Danube Cooperation only flags (solo per gli alunni certificati)

Gli otto argomenti sono stati affrontati da 6 gruppi composti da 3 alunni, 1 gruppo di 4 ulteriormente suddiviso in 2 da 2 alunni, e 1 gruppo da 3 alunni.

Ciascun gruppo ha lavorato per conto proprio e in due lezioni finali ogni gruppo ha presentato alla classe una sintesi del proprio lavoro utilizzando i lucidi che poi sono stati assemblati sui cartelloni.

- Poland and Kosovo
 1. Poland, physical features
 2. Poland, economic importance
 3. Poland, population and cities
 4. Kosovo, population and ethnic groups
 5. Kosovo, economic importance

I cinque gruppi erano formati da 5 alunni, suddivisi al loro interno in 1 gruppo da 3 e 1 da 2 alunni. A ciascun alunno è stata consegnata una scheda riassuntiva dello stato europeo studiato (*facts and file*) nella quale riportarne i dati essenziali.

Per fare ciò, i gruppi, dopo aver concluso il proprio approfondimento, si sono incontrati per scambiarsi le informazioni essenziali sul paese europeo.

4.4.7 Criteri di formazione dei gruppi

1. Individuazione di un alunno “forte” in L2 per ciascun gruppo come group leader;
2. individuazione di un alunno “debole” in L2 per ciascun gruppo;
3. individuazione di un alunno “medio” in L2;
4. equa divisione femmine/maschi;
5. equa divisione alunni medi e deboli nei diversi gruppi;
6. evitare di mettere insieme alunni non compatibili.

Non abbiamo ritenuto opportuno basarci sulla competenza geografica per due motivi:

- a. i testi da analizzare avrebbero potuto presentare più difficoltà linguistiche che non di tipo geografico;
- b. gli alunni “forti” in inglese lo sono quasi sempre anche in geografia.

4.4.8 Criteri di valutazione lavori di gruppo

I lavori di gruppo venivano valutati non individualmente, ma come lavoro svolto da tutto un gruppo. Il voto finale era unico, però in itinere venivano assegnati dei bonus positivi o veniva tolta una percentuale di punteggio al gruppo, o al singolo studente, a seconda di come procedeva il lavoro, di come venivano svolti i compiti a

casa, di come era tenuto il quaderno personale e a seconda delle vittorie ottenute nei vari giochi didattici.

Il lavoro di ogni singolo gruppo veniva valutato con i seguenti criteri:

- a. in base al prodotto finito e alla sua conformità alla consegna data;
- b. in base al coinvolgimento personale nel gruppo;
- c. in caso di *report*, in base alla modalità di esposizione del lavoro svolto.

4.4.9 Osservazioni sul “report” di un gruppo opzionale durante una lezione in una classe terza

Qui di seguito si riportano alcune osservazioni fatte dalle colleghe Ambrosi e Giorio che hanno partecipato come osservatrici ad un'ora di lezione svolta in L2 nella classe III B dagli alunni del gruppo opzionale “Conoscere l'Australia” condotto nel primo quadrimestre dalla prof.ssa Amort. Tale lezione si è tenuta il 18 gennaio prima che le colleghe Amort, Giorio e Ambrosi iniziassero il progetto CLIL nelle rispettive classi. Lo scopo di questa osservazione era quello di rendersi conto delle problematiche connesse al far lezione in lingua straniera su contenuti di geografia.

Il gruppo opzionale “Conoscere l'Australia” era composto da 12 alunni provenienti dalle tre classi terze.

Presenti: gli alunni della classe III B (seduti nei banchi)

- undici alunni del gruppo opzione “Conoscere l'Australia” (in piedi attorno alla cattedra muniti di cartelloni e lucidi);
- la prof.ssa Ambrosi, insegnante di geografia della classe III B con il ruolo di osservatrice e responsabile della classe;
- la prof.ssa Giorio, insegnante di geografia nella classe II A con il ruolo di osservatrice della lezione;
- la prof.ssa Amort, insegnante di inglese del gruppo opzionale con il ruolo di mediatrice.
- Innanzitutto lo spazio della classe non è adeguato, è troppo ridotto per lavorare su tavoli divisi per gruppi quindi si è ipotizzato di tenere le lezioni CLIL per la II A in aula video, più ampia anche se meno luminosa.
- È stata molto utile una scheda preparata dalla collega Amort per gli alunni della III B perché ha permesso loro di prendere appunti in modo mirato e di comprendere i nuclei principali della lezione.
- Un'alunna ha chiesto di scrivere alla lavagna le parole difficili e nuove che venivano sentite per la prima volta per agevolare tutti i compagni.

- Gli alunni che espongono ai compagni hanno incontrato alcune difficoltà dovute all'emozione e hanno tenuto una voce bassa, un'intonazione piatta, una pronuncia non sempre corretta. Sono stati comunque bravi perché i contenuti studiati sono stati tutti esposti, le domande della classe hanno avuto risposte coerenti e l'organizzazione espositiva, precedentemente concordata, è stata perfettamente mantenuta, anche se i tempi sono stati più lunghi del previsto tanto che un gruppo non è riuscito ad esporre il proprio lavoro.
- Gli alunni hanno evidenziato una buona proprietà di linguaggio in lingua straniera e il livello linguistico raggiunto è soddisfacente.
- Un'esposizione che dura circa 50 minuti è troppo lunga e faticosa per chi deve ascoltare (specialmente in L2) e prendere appunti. Sarebbe auspicabile dividerla in più lezioni.
- Comunque è necessario avere lucidi come guida, cartelloni come punto di riferimento e la mediazione dell'insegnante per aiutare i ragazzi a condurre la lezione.

4.4.10 Osservazioni sul lavoro di gruppo durante una lezione CLIL

Qui di seguito si riportano alcune riflessioni emerse durante un coordinamento lingue della nostra scuola media e alcune osservazioni fatte dalla collega Crippa (insegnante di inglese nel corso C) che ha partecipato come osservatrice ad un'ora di CLIL nella classe II A. La collega ha partecipato ad una lezione in cui i ragazzi lavoravano in gruppo sulle diverse tematiche legate alla *History of the European Union*.

Lo scopo della sua presenza era:

- l'osservazione di come gli alunni interagivano all'interno del proprio gruppo;
- l'osservazione di come gli alunni interagivano con le due insegnanti;
- l'osservazione del rispetto dei ruoli affidati ad ogni alunno.

La collega ha steso i seguenti punti di attenzione:

- Specificare chiaramente agli alunni che i gruppi che lavorano bene ricevono un punto in più per il lavoro e un punto in meno se il compito non viene terminato o se qualcuno dimentica materiale o se lavora male nel gruppo. (Principio del *Cooperative Learning*).
- Dare incarichi specifici ad ogni componente del gruppo (come è stato fatto: gli incarichi erano: *leader, timer, notes-writer, reader*) però è l'insegnante che decide chi fa che cosa e non il gruppo. (Gli alunni perdono meno tempo, c'è più controllo su chi si sottrae da qualche incarico e si evita che tutti facciano tutto venendo meno allo spirito del *Cooperative Learning*).

- Il lavoro di gruppo dovrebbe essere premiato con un voto maggiorato per tutti, se un componente del gruppo nella verifica individuale fa molto meglio del suo standard.
- Inoltre i componenti del gruppo devono prima chiedere spiegazione ai compagni e solo in un secondo tempo chiamare l'insegnante. Questo favorisce l'autonomia del gruppo.
- In genere sembra consigliabile il lavoro di coppia e di gruppo, ove i gruppi non cambiano ogni volta ma sono costituiti in modo da essere equilibrati (maschi/femmine, deboli/forti, evitare di mettere insieme alunni che hanno un forte conflitto tra loro).

4.4.11 Feedback della classe

È auspicabile, dopo le ore CLIL, porre una riflessione in lingua madre sull'interazione dei gruppi e sul processo di apprendimento, secondo il *Cooperative Learning* (fase del *processing*).

Il *Cooperative Learning* ritiene importante l'autovalutazione degli alunni, cioè l'aspetto metacognitivo. Sarebbe necessario fare il punto sul processo di insegnamento/apprendimento subito dopo la lezione, anche dopo la prima ora, per 10/15 minuti chiedendo agli alunni: *“Cosa ti è sembrato più facile? Cosa ti è sembrato più difficile? Cosa non ha funzionato? Perché? Cosa potresti fare la prossima volta perché il compito venga svolto?”*

Ad esempio: *“C'era troppo caos: devo poter ascoltare la musica di sottofondo e lavorare”*.

Abbiamo deciso di far completare una semplice scheda di autovalutazione con quattro *item* (cfr. documento nel materiale didattico reperibile sul sito IPRASE) per ottenere dati significativi e concreti sul grado di difficoltà del compito.

4.4.12 Ideazione, strutturazione e criteri di valutazione delle verifiche scritte individuali

Nella nostra scuola, nel curriculum di geografia di un quadrimestre normalmente sono previste tre verifiche scritte. Così abbiamo voluto mantenere questo modello anche nel quadrimestre CLIL.

Le verifiche hanno valutato principalmente gli obiettivi di geografia (cfr. elenco a p. 210).

Per quanto riguarda la strutturazione delle verifiche, abbiamo pensato di proporre varie tipologie di esercizi per favorire tutti gli alunni rispettando i loro stili di apprendimento. I *classworks*, quindi, contengono le seguenti tipologie:

- a. cartine mute da completare;
- b. esercizi vero/falso;
- c. esercizi a scelta multipla;
- d. tabelle da completare;
- e. risposte a domande;
- f. collegamento di parole con la giusta definizione (lessico specifico);
- g. completamento di testi con parole date;
- h. trasferimento dati (da grafico a dato, da testo a dato, a grafico).

Abbiamo calibrato la difficoltà degli esercizi a seconda di come un argomento era stato trattato. Se un argomento era stato solo accennato o poco approfondito, le domande erano sempre chiuse (sì/no), le tabelle da completare erano parzialmente completate, ecc. Al contrario, per argomenti trattati con un certo approfondimento, gli esercizi diventavano più complessi: completamento di testi con parole date (o con aggiunta di parole in più), risposte aperte con “because”, ecc.

Abbiamo evitato domande lunghe e articolate. Abbiamo inoltre testato il lessico specifico, non la grammatica, e non abbiamo considerato gli errori ortografici, se non per le parole chiave, abbiamo corretto l'errore, ma non penalizzato più di tanto nel punteggio. Non è giusto attribuire a certi *item* un punteggio maggiorato, in quanto chi non sa risolverli viene penalizzato due volte.

Secondo noi, è necessario che l'insegnante di lingua straniera e quello di geografia condividano i criteri del test e lo correggano insieme chiedendosi sempre se si sta ragionando da insegnante di lingua o di geografia.

Nella correzione dei *classworks* abbiamo tenuto conto di:

- a. aspetto contenutistico della materia;
- b. vocabolario tecnico/specifico;
- c. *spelling* delle parole chiave;
- d. accuratezza nel completamento delle cartine e della verifica in generale.

Abbiamo assegnato un punteggio ad ogni esercizio secondo un criterio diversificato rispetto alle diverse tipologie degli esercizi come risulta dai *classwork* presenti nel materiale didattico (es. domande aperte: 3 punti, completamento testi con parola data: 1 punto a vocabolo, ecc.).

Il punteggio totale veniva riportato in centesimi, e ad ogni fascia di punteggio veniva assegnato un voto: ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente.

Per ottenere la sufficienza bisognava raggiungere il 60% del punteggio totale, per il buono 75%, per il distinto 90%, per l'ottimo 95%, con gli opportuni adattamenti.

4.5 Introduzione alla tabella di programmazione

Nella tabella che segue (Tabella 4 nei materiali sul sito IPRASE) abbiamo riassunto tutta la nostra programmazione, con pre-requisiti di inglese e di geografia, finalità, obiettivi di inglese, di geografia e trasversali divisi per unità di apprendimento. Per ciascuna unità sono indicati attività proposte e materiale didattico utilizzato. Per ogni unità di apprendimento abbiamo elencato le attività proposte, contrassegnate con un numero progressivo. A ciascuna attività corrisponde del materiale didattico. Nella colonna *materiale didattico* compaiono delle *parole calde* che, nella forma telematica, sono collegate al materiale visionabile e scaricabile. Il materiale comprende diverse tipologie:

- schede di lavoro “autentiche”, vuote e completate;
- lavori svolti estratti dai quaderni personali degli alunni;
- pagine scannerizzate da libri di testo di L2 e da atlanti in L2;
- cartine mute e complete;
- indicazioni di procedura per gli alunni;
- materiale scaricato da internet;
- foto, cartelloni e giochi.

4.6 Programmazione "Geografia in inglese" classe II A - a.s. 2005/2006

Argomenti e tempi	Finalità e obiettivi	Attività proposte	Materiale didattico
	Pre-requisiti inglese: <ul style="list-style-type: none"> • Livello linguistico fra A1 e A2 del Quadro di Riferimento Europeo. • Glossario. • Reading skills. Pre-requisiti geografia: <ul style="list-style-type: none"> • Programma del primo. • Quadrimestre della classe II. • Uso dell'atlante. 	Studio glossario. Lettura, comprensione e svolgimento esercizi sulle abilità di lettura.	Glossario. Scheda Reading skills.
	Finalità: rendere alunni e genitori corresponsabili del programma CLIL.	Presentazione alla classe e ai genitori (2 incontri diversi) del programma CLIL.	Programma.
EUROPEAN UNION al 2005 febbraio - marzo	Obiettivi di inglese <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geografia e ampliare il lessico. • Comprendere testi autentici e, seguendo le domande guida, sintetizzare i punti più importanti. • Migliorare la competenza generale in inglese. • Sviluppare interessi e atteggiamenti plurilingui. Obiettivi di geografia <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le istituzioni comunitarie, i loro simboli e la loro storia. • Conoscere gli stati appartenenti alla EU. • Saper individuare con l'atlante gli stati dell'Europa. 	1° Brainstorming su EU: colorare in azzurro i paesi appartenenti alla EU su una cartina politica EUROPEA muta e scrivere il nome degli stati. Correzione: lezione frontale con O.H.P. (lavagna luminosa) per correzione. 2° Symbols EU: divisione della classe in gruppi (5 gruppi da 2 alunni, 5 gruppi da 3). Argomenti gruppi sono: a. flag; b. hymn; c. 25 member states and capitals; d. languages; e. currency. Consegna materiali a ciascun gruppo.	Lucido per O.H.P. e quaderno personale. Cartina politica EUROPEA muta, atlante. Cartina politica EU 25 con bandiere, atlante. Scheda: the European flag. Scheda: Hymn. Scheda: the European countries. Scheda: languages. Scheda: currency. Lucido spiegazione <i>Cooperative Learning</i> . Scheda domande guida alle quali rispondere sul quaderno personale. Scheda <i>Europe 1</i> (comprensione testo + domande). Quaderno personale.

<p>CENTRE EAST EUROPE aprile - inizio maggio</p>	<p>Obiettivi di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geografia e ampliare il lessico. • Comprendere testi autentici e, seguendo le domande guida, sintetizzare i punti più importanti. • Migliorare la competenza generale in inglese. • Sviluppare interessi e atteggiamenti plurilingui. <p>Obiettivi di geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le regioni europee. • conoscere alcuni elementi fisici dell'Europa. • Conoscere la storia politica recente dell'Europa. • Saper utilizzare l'atlante per individuare elementi morfologici. • Saper costruire grafici ed istogrammi. <p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare a lavorare in gruppo sviluppando le abilità di collaborazione. • Saper risolvere piccoli problemi. • Saper sviluppare responsabilità individuali. 	<p>11° Classwork 12° Correzione classwork e questionario di autovalutazione</p> <p>1° Geography of Europe Colorare la cartina dell'Europa con 1 colore diverso per ogni regione fisica e fare tabella sul quaderno degli stati inclusi nelle cinque regioni</p> <p>2° Lezione frontale: sui monti definizioni e vocaboli, Caucasus Mountains. Homework: Carpathian Mountains system.</p> <p>3° Riportare sul quaderno la sagoma preparata del massiccio dei Carpazi e indicare i confini degli stati, il monte più alto, i fiumi, la divisione interna della catena.</p> <p>4° Lezione frontale: libro CLIL Zanichelli sui fiumi, definizioni e vocaboli, Danube river.</p> <p>5° Danube river divisione della classe in gruppi (2 gruppi da 2 alunni, 6 gruppi da 3).</p> <p>Argomenti gruppi uno:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Histograms Danube course; b. Tourist importance (trip 1); c. Tourist importance (trip 2); d. Current environmental concerns; e. economic importance (group 1); f. economic importance (group 2); 	<p>Cartina regioni dell'Europa fisica e atlante. Quaderno personale. Lucido per correzione. Scheda da Zanichelli Mountains. Scheda testo cloze Caucasus Mountains. Scheda cloze Carpathian Mountains system. Sagoma e atlante, quaderno personale. Scheda river e Danube river. Materiale internet Histograms Danube course. Scheda Tourist importance (trip 1) e materiale internet. Scheda Tourist importance (trip 2) e materiale internet. Scheda Current environmental concerns. Scheda economic importance (group 1). Scheda economic importance (group 2) Materiale internet Danube cooperation. Foto alunni.</p>
--	---	---	--

<p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare a lavorare in gruppo sviluppando le abilità di collaborazione. • Saper risolvere piccoli problemi. • Sviluppare responsabilità individuali. 	<p>Spiegazione procedura e consegna domande guida.</p> <p>Homework: Europe 1</p> <p>3° Lavoro di gruppo</p> <p>4° Confronto fra i diversi gruppi con lo stesso argomento: ciascun gruppo presenta il suo lavoro (<i>report</i>)</p> <p>5° Memory games</p> <p>a. capital and state; b. state and flag; c. state and languages.</p> <p>Homework: Europe 2</p> <p>6° History of the EU: divisione della classe in gruppi (2 gruppi da 2 alunni, 6 gruppi da 3).</p> <p>Argomenti gruppi sono:</p> <p>a. chronology first part b. chronology second part c. Maastricht d. Schengen</p> <p>consegna materiali a ciascun gruppo</p> <p>spiegazione procedura e consegna domande guida:</p> <p>7° Lavoro di gruppo</p> <p>8° Confronto fra i diversi gruppi con lo stesso argomento: ciascun gruppo presenta il suo lavoro (<i>report</i>)</p> <p>9° Esercizio in classe sul lessico</p> <p>10° Attività di lettura e ripasso con speaking game e gioco dell'oca</p>	<p>Scheda. History of the EU chronology 1° part.</p> <p>Scheda History of the EU chronology 2° part.</p> <p>Scheda Maastricht.</p> <p>Scheda Schengen.</p> <p>Scheda domande guida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the Schengen agreement; • the Treaty of Maastricht; <p>alle quali rispondere sul quaderno personale.</p> <p>Lucidi per O.H.P. realizzati dai vari gruppi.</p> <p>Lavoro realizzato sul quaderno personale.</p> <p>Scheda Activity for remembering new words.</p> <p>Scheda Attività di cloze text Game: memory.</p> <p>Game: The circle around the European Union.</p> <p>Scheda classwork.</p> <p>Lucido per correzione.</p> <p>Questionario di autovalutazione.</p> <p>Foto lavoro di gruppo.</p>
--	--	--

		<p>g. Danube cooperation; consegna materiali a ciascun gruppo spiegazione procedura e consegna do- mande guida. 6° Lavoro di gruppo Homework: completare tabella Danube river. 7° Confronto fra i diversi gruppi con lo stesso argomento, ciascun gruppo pre- senta il suo lavoro (<i>report</i>). 8° Lezione frontale con lucido: guerra fredda, divisione politica dell'Europa pri- ma del 1990. Homework: tabella stati NATO, Warsaw Pact, Non aligned States 9° Classwork. 10° Correzione classwork e questiona- rio di autovalutazione.</p>	<p>Tabella da completare con atlante sul quaderno personale. Tabella completa, esempio di isto- gramma. Lucidi realizzati dai vari gruppi e foto cartelloni. Cold war e cartina politica prima del 1990. Quaderno personale, cartine mute e tabella da completare. Scheda classwork. Lucido per correzione. Questionario di autovalutazione.</p>
<p>KOSOVO AND POLAND maggio - giugno</p>	<p>Obiettivi di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geo- grafia. • Comprendere testi autentici e, se- guendo le domande guida, sintetiz- zare i punti più importanti. • Discutere e confrontare con un altro gruppo le risposte preparate, in L2. <p>Obiettivi di geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere uno stato europeo. • Saper analizzare uno stato europeo in tutti i suoi aspetti. 	<p>1° Lezione frontale per presentare come si analizza uno Stato. 2° analisi di uno Stato divisione della classe in gruppi (2 gruppi da 2 alunni, 6 gruppi da 3). Argomenti gruppi sono: 1. physical features of... and the main climate types; 2. population and ethnic groups of...; 3. the economy of... 3° Ripasso.</p>	<p>Scheda How to analyse a European state. Scheda Physical features of... and the main climate types. Scheda Population and ethnic groups of... Scheda The economy of... Scheda Facts and files. Alunni al lavoro... Scheda classwork. Lucido per correzione. Questionario di autovalutazione. Foto cartelloni lavoro svolto.</p>

<p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare a lavorare in gruppo. • Saper risolvere piccoli problemi. • Saper individuare le informazioni essenziali in un testo breve. 	<p>4° Classroom. 5° Correzione classwork e questionario di autovalutazione. 6° Final games.</p>	<p>Games memory:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capital and state; • state and flag; • state and languages. <p>Game The circle around the European Union.</p>
	<p>Valutazione finale del progetto CLIL.</p>	<p>Questionario alunni. Questionario genitori.</p>

4.7 Valutazione di processo e di risultato

4.7.1 Introduzione

Fin da subito, grazie anche agli incontri formativi con l'esperta IPRASE dott.ssa Sandra Lucietto, che ha seguito il progetto CLIL dell'Istituto comprensivo di Predazzo, abbiamo ritenuto importante raccogliere dati utili per una valutazione di processo: concordiamo infatti con Lucietto che *“dopo un'accurata programmazione delle attività, la messa in atto di un sistema di monitoraggio è [...] indispensabile per calibrare gli interventi sulle reali capacità dei discenti e per “ri-tatarli” sul feedback che la classe invia al docente.”*¹¹

Le tecniche e gli strumenti che abbiamo utilizzato per la raccolta di dati dalla classe sono stati:

- verbali di coordinamento: abbiamo annotato osservazioni nostre e di colleghi che qualche volta hanno partecipato come osservatori alla lezione CLIL che abbiamo riportato anche nel paragrafo *Apprendimenti e decisioni prese per e durante l'attuazione del progetto* (cfr. p. 201);
- discussioni con gli alunni (*feedback*) (cfr. p. 209);
- questionari somministrati sia agli alunni che ai genitori alla fine del percorso (cfr. p. 220 e copie originali sul sito IPRASE);
- questionari di autovalutazione (cfr. p. 218 e copie originali sul sito IPRASE)
- verifiche in itinere (cfr. copie originali sul sito IPRASE);
- fotografie (cfr. materiali sul sito.).

Premettiamo che noi insegnanti del progetto CLIL abbiamo somministrato i questionari, abbiamo raccolto i dati, abbiamo osservato le lezioni (a parte alcune preziose osservazioni fatte da colleghe esterne al *team*) e abbiamo ascoltato il *feedback* degli alunni, quindi una certa auto-referenzialità è stata inevitabile.

4.7.2 Risultati nell'apprendimento

Alla fine dell'anno scolastico abbiamo ritenuto utile un confronto, sia per geografia che per inglese, con una classe seconda (II C) dell'Istituto comprensivo di Predazzo che non ha partecipato al progetto CLIL. Ciò per renderci conto se il diverso curriculum

¹¹ S. Lucietto, *La valutazione del processo in CLIL*, in F. Ricci Garotti, a cura di, *Il futuro si chiama CLIL, una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento, p. 161.

ha creato differenze nell'apprendimento e quindi nella valutazione sommativa. I giudizi finali in inglese nella classe CLIL sono risultati leggermente superiori alla media delle classi seconde. Sarebbe però interessante poterli leggere nel lungo periodo per poter cogliere sostanziali differenze. I giudizi finali in geografia sono risultati nella media delle classi seconde. Alcuni alunni hanno migliorato il loro voto in geografia rispetto al primo quadrimestre. Questi alunni sono risultati essere quelli che hanno una valutazione molto positiva in inglese.

**Confronto fra classe CLIL II A e classe non CLIL II C
 Valutazione finale secondo quadrimestre**

Valutazione geografia II A		Valutazione geografia II C	
Non sufficiente	1	Non sufficiente	1
Sufficiente	7	Sufficiente	6
Buono	7	Buono	12
Distinto	9	Distinto	6
Ottimo	1	Ottimo	1
Totale alunni	25	Totale alunni	26

Valutazione inglese II A		Valutazione inglese II C	
Non sufficiente	0	Non sufficiente	1
Sufficiente	6	Sufficiente	5
Buono	7	Buono	9
Distinto	9	Distinto	8
Ottimo	3	Ottimo	3
Totale alunni	25	Totale alunni	26

Gli obiettivi delle abilità trasversali sono stati acquisiti dalla maggior parte degli alunni, ma non sono stati testati con dati specifici.

4.7.3 Autovalutazioni degli alunni e valutazioni dei *classworks*

L'autovalutazione delle verifiche scritte ci è servita per renderci conto delle difficoltà percepite dagli alunni. Per esempio il primo *classwork* è stato percepito in media come "A little easy", quindi abbiamo "ri-calibrato" leggermente i due *classworks* successivi.

Autovalutazione 1° classwork		Autovalutazione 2° classwork		Autovalutazione 3° classwork	
For me the classwork was:		For me the classwork was:		For me the classwork was:	
very difficult	1	very difficult	3	very difficult	3
a little difficult	9	a little difficult	6	a little difficult	6
a little easy	15	a little easy	14	a little easy	14
very easy	0	very easy	2	very easy	2
Totale	25	Totale	25	Totale	25
The most difficult exercise was: n. 5 (chronology) The easiest exercise was: n. 1 (name of states).		The most difficult exercise was: n. 5 (group work) The easiest exercise was: n. 4 (the grid).		The most difficult exercise was: n. 4 (group work) The easiest exercise was: n. 2 (text).	

Qui di seguito sono invece riportate le valutazioni delle tre verifiche scritte svolte alla fine di ogni unità didattica.

Primo classwork		Secondo classwork		Terzo classwork	
<i>Valutazioni:</i>		<i>Valutazioni</i>		<i>Valutazioni</i>	
non sufficient	1	non sufficient	2	non sufficient	4
		sufficient/ non sufficient	1		
sufficient	5	sufficient	6	sufficient	3
sufficient/good	1				
good	4	good	8	good	5
				good/very good	1
very good	10	very good	6	very good	7
very good/excellent	3	very good/excellent	1		
excellent	1	excellent	1	excellent	5

Effettivamente, come rilevato anche dall'autovalutazione degli alunni, il primo *classwork* è risultato facile; infatti ben 14 alunni hanno raggiunto o superato il "very good". Abbiamo quindi capito che quelle che noi avevamo ipotizzato come difficoltà, in realtà si sono dimostrate superabili. Non volevamo comunque che la prima prova somministrata risultasse così difficile da scoraggiare gli alunni. La seconda e la terza prova sono risultate più in linea con le "normali" valutazioni di geografia.

4.7.4 Valutazione del progetto da parte di alunni e genitori

Il questionario alunni è stato somministrato in classe durante la penultima lezione CLIL. Ci è sembrato che i nostri alunni siano stati sinceri nelle risposte e i risultati ci hanno confortato, dandoci un'ulteriore prova della validità del progetto e una giustificazione all'ipotesi, già presentata alla dirigente, di continuare il percorso anche in terza.

Questionario alunni: riconsegnati tot. 21

1. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state difficili?

molto poco	8
poco	4
abbastanza	8
molto	1
moltissimo	0
TOTALE	21

2. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state utili?

molto poco	0
poco	0
abbastanza	1
molto	10
moltissimo	10
TOTALE	21

3. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state divertenti?

molto poco	1
poco	5
abbastanza	7
molto	5
moltissimo	3
TOTALE	21

4. Ritieni di aver imparato qualcosa di inglese durante l'ora di CLIL?

molto poco	0
poco	2
abbastanza	2
molto	10
moltissimo	7
TOTALE	21

5. Ritieni di aver imparato qualcosa di geografia durante l'ora di CLIL?
- | | |
|------------|----|
| molto poco | 0 |
| poco | 3 |
| abbastanza | 6 |
| molto | 9 |
| moltissimo | 3 |
| TOTALE | 21 |
6. Ti piacerebbe ripetere l'esperienza di quest'anno e imparare altre materie in lingua straniera?
- | | |
|--------|----|
| sì | 17 |
| no | 4 |
| TOTALE | 21 |
7. Dai un voto al progetto CLIL IN GEOGRAPHY
- | | |
|-----------|----|
| Very bad | 0 |
| Bad | 0 |
| OK | 4 |
| Good | 3 |
| Very Good | 14 |
| TOTALE | 21 |

Alla fine della penultima ora CLIL abbiamo consegnato ai ragazzi il questionario per i loro genitori, che avrebbero potuto compilare a casa e riportare nell'ultima lezione CLIL. I questionari erano anonimi. La quasi totalità delle famiglie ha risposto positivamente e hanno scritto molti commenti.

Questionario genitori: riconsegnati tot. 20

1. Vi ritenete soddisfatti dell'iniziativa CLIL IN GEOGRAPHY?
- | | |
|------------|----|
| molto poco | 0 |
| poco | 1 |
| abbastanza | 5 |
| molto | 6 |
| moltissimo | 8 |
| TOTALE | 20 |
2. La trovate utile?
- | | |
|------------|---|
| molto poco | 0 |
| poco | 0 |
| abbastanza | 4 |
| molto | 4 |

moltissimo	12
TOTALE	20

3. Sareste contenti se si ripettesse in futuro?

molto poco	0
poco	1
abbastanza	1
molto	6
moltissimo	12
TOTALE	20

4. Avete notato un aumento nella motivazione e dell'interesse per l'inglese e/o per la geografia in vostro/a figlio/a?

molto poco	2
poco	2
abbastanza	3
molto	7
moltissimo	6
TOTALE	20

5. Ritenete ci sia stata chiarezza nella comunicazione di informazioni relative al progetto?

molto poco	1
poco	1
abbastanza	4
molto	10
moltissimo	4
TOTALE	20

Commenti dei genitori (commenti liberi sul questionario)

- "L'iniziativa è molto utile, continuate così." (6 schede)
- "Ho notato che mio figlio ha imparato più inglese e molte parole nuove."
- "Mio figlio non è rimasto per niente soddisfatto. Lui preferisce l'inglese tradizionale e la geografia in italiano. Di geografia non ha capito nulla quest'anno."
- "Ho notato un aumento di interesse per la geografia e per l'inglese."
- "Interessante se il progetto diventasse annuale vista la sicurezza raggiunta da mia figlia nei confronti delle due materie."
- "Iniziativa valida, ma chiedo più aiuto per mia figlia."

4.8 Bibliografia

Atlanti

- Compact world atlas, A Dorling Kindersley book*, (Penguin Italia) 2001 Prezzo € 15,60
- Hammond Student's Notebook Atlas (Paperback)*, by Hammond World Atlas Corporation
Prezzo \$ 03.95 (Euro 02.30 circa)
- National Geographic Student Atlas of the World: Revised Edition (Paperback)*, by National Geographic Society
Prezzo \$ 10.36 (Euro 06.00 circa)
- Oxford Practical Atlas: Skills Book*, by Patrick Wiegand, Oxford University Press, 1997
Prezzo £ 02.50 (Euro 04.00 circa)
- Oxford International Student Atlas*, Editorial Adviser Dr. Patrick Wiegand, Oxford University Press, 2004
Prezzo £ 10.50 (Euro 17.00 circa)

Libri

- Libri di testo di geografia irlandesi
Geography quest 5 e 6, CjFallon ed., Dublin, 2005

Libro CLIL

- Gloria G. e Madella S.** (2006), *Art & Geo for CLIL, percorsi CLIL per la scuola secondaria di primo grado*, Zanichelli editore, prezzo € 9,70

Libri di testo e di civiltà di inglese

- Antonelli A., Bertin B. e Fiorini A.** (2000), *New About Culture*, Colonna Scuola Ed.
- Dodman M., Brunetti A. e Gardella E.** (1999), *Robinson, People and Places from the English-speaking countries*, Archimede ed.
- Marsh S., Cappelletto P., Drury P. e Zizzo R.** (2003), *New Straight Ahead 2 and 3*, Burlington Books, Le Monnier (Student's Book, Teacher's Resource Book 2 e 3) (libri di testo in uso dalla classe)
- Pozzo G. e Lanzone S.** (1995), *Personal Start*, Eurelle edizioni, Torino, (Student's Book + Tests Book + Activity Book 2 e 3)
- Timesavers for English Teachers*, Mary Glasgow Publications ltd, 1992

Siti internet

- www.europa.eu/ (sito ufficiale sull'EU)
- www.europarl.eu.int/ (sito del Parlamento europeo)
- www.wikipedia (enciclopedia multimediale)
- www.oup.co.uk/ (interessante gioco e cartine sull'Europa)
- www.amazon.com/ (carte geografiche National Geographic)

- www.vivoscuola>vivojunior>giochi>europa go (gioco interattivo sull'Europa)
- www.lizardpoint.com/fun vai a quizzes - European geography (gioco interattivo sull'Europa)
- www.yourchildlearns.com (gioco interattivo sull'Europa)
- www.sheppardsoftware.com (gioco interattivo sull'Europa)

5. IL PROGETTO "GEOGRAFIA IN INGLESE"¹² A.S. 2006/2007 – CLASSE III A

5.1 Articolazione del progetto

A seguito della valutazione di processo positiva, sia da parte di noi docenti che degli alunni e dei genitori, del progetto geografia in inglese svolta nel secondo quadrimestre della classe II A, all'inizio dell'anno scolastico 2006/2007 abbiamo proposto alla dirigente, dott.ssa C. Pizzardo, di continuare a sperimentare un modulo CLIL nella III A per il secondo quadrimestre.

Abbiamo però dovuto affrontare subito un problema: nell'organico di istituto era stata assegnata una cattedra in meno di lingue (-9 ore di inglese e -9 ore di tedesco), pertanto si è posto il problema di come poter avere le ore di L2 necessarie per portare avanti il progetto. Dopo lunghe trattative con la dirigenza, si è optato per continuare il progetto CLIL e per far gravare l'ora di coordinamento dell'insegnante di inglese sul fondo di istituto, per complessive 15 ore, corrispondenti alle ore di coordinamento del secondo quadrimestre utilizzate per preparare il materiale e verificare l'andamento della programmazione. La richiesta delle 15 ore del secondo quadrimestre è stata motivata dal fatto che la docente di inglese non aveva più ore a disposizione, perché erano utilizzate sulla classe in codocenza.

Il programma di geografia di terza media è molto vasto e, tenuto conto che per molti studenti è l'unica occasione per studiare questa materia (la geografia purtroppo non viene quasi mai contemplata nei programmi delle scuole secondarie di secondo grado), noi docenti del progetto CLIL abbiamo dedicato buona parte delle ore di coordinamento del primo quadrimestre alla costruzione del curriculum di geografia in inglese che potesse risultare valido ed esaustivo dal punto di vista dei contenuti.

Abbiamo ritenuto indispensabile che nel programma di terza ci fosse uno spazio per ciascun continente del mondo o in italiano nel primo quadrimestre o in inglese

¹² Il paragrafo 5 è stato scritto da L. Amort e A. Giorio.

nel secondo. È stato molto complesso decidere quale parte del programma sviluppare: le scelte operate hanno tenuto conto della difficoltà di studiare la materia in L2, della volontà di dare spazio a tematiche più vicine ai curricula anglosassoni (dove si studia la geografia più per problemi che dal punto di vista prettamente fisico), e della modalità di apprendimento in gruppi di lavoro cooperativo che richiede tempi più dilatati rispetto ad una lezione tradizionale. Queste scelte hanno comportato necessariamente l'essenzializzazione del curriculum: alcuni argomenti, normalmente sviluppati in un curriculum totalmente svolto in italiano, non sono stati affrontati. Questo però non è andato a scapito dei concetti essenziali e degli obiettivi irrinunciabili, che sono stati ampiamente raggiunti. Inoltre, organizzando il lavoro con le modalità sopra descritte, si sono invece raggiunti obiettivi di socializzazione e abilità cognitive trasversali che nella scuola dell'obbligo riteniamo importanti quanto o più dei contenuti tralasciati, e che normalmente, in un curriculum svolto tutto in italiano con modalità di lavoro più tradizionali, non vengono raggiunti che in minima parte.

Per prepararci alle lezioni abbiamo utilizzato un'ora di coordinamento alla settimana per tutto l'anno scolastico. Per la collega di geografia tale ora è stata incardinata nell'orario cattedra per tutto l'anno, per la collega di inglese nel primo quadrimestre l'ora era nel suo orario, nel secondo quadrimestre 15 ore sono state a carico del fondo d'istituto.

Il progetto CLIL si è articolato in due tempi settimanali nel secondo quadrimestre, dove la collega di inglese interveniva nelle ore della collega di geografia, in codocenza.

Abbiamo presentato il progetto ai genitori nel primo consiglio di classe di ottobre e agli alunni della nostra classe in una lezione del primo quadrimestre. Tutti hanno confermato la loro adesione, anche se alcuni ragazzi più in difficoltà hanno mostrato alcune perplessità.

5.2 Organizzazione del gruppo classe

La classe terza non aveva subito variazioni rispetto alla classe seconda, quindi risultava ancora costituita da 25 alunni, di cui tre certificati con problemi cognitivi e un alunno polacco arrivato in Italia solo tre anni prima.

Abbiamo mantenuto l'organizzazione delle lezioni privilegiando i lavori di gruppo, prendendo spunto dal *Cooperative Learning*, anche se non abbiamo sempre seguito fedelmente le modalità codificate, anche modificando le modalità di lavoro cooperativo svolto l'anno precedente (abbiamo introdotto la modalità *jigsaw*).

Al termine della prima unità didattica, due alunni hanno evidenziato gravi difficoltà e hanno chiesto di poter studiare geografia in italiano. Tenuto conto delle loro lacune sia in inglese che in geografia, abbiamo consentito che nelle due ore setti-

manali lavorassero alla preparazione in italiano dell'argomento di geografia inserito nella loro tesina d'esame.

5.3 Programma effettivamente svolto - Classe III A - secondo quadrimestre a.s. 2006/2007 (dal registro di classe)

1° lezione, giovedì 1.02	United Nations (how much do you know about the United Nations (UN)?) quiz, Brainstorming su UN, formazione gruppi e spiegazione jig saw
2° lezione, lunedì 5.02	formazione gruppi e spiegazione jigsaw: Gruppi esperti lavoro su quattro argomenti: the system (divisa in due parti), the Charter, the Secretary-General, main activities of the organization
3° lezione, giovedì 8.02	gruppi esperti – continuazione lavoro (in parte salta lezione per spettacolo ragazzi)
4° lezione, lunedì 12.02	gruppi esperti – continuazione lavoro
5° lezione, giovedì 15.02	gruppi base – studio ed apprendimento di ogni argomento da parte dei gruppi base
6° lezione, giovedì 22.02	gruppi base – studio ed apprendimento di ogni argomento da parte dei gruppi base
7° lezione, lunedì 26.02	Vienna International Centre (VIC) where it is (map), what it is, who works there, IAEA: presented by a student
8° lezione, giovedì 1.03	IAEA conclusione – games (Memory 1 lingue ufficiali/alfabeto, 1 bandiere/stati, 1 logo/significato logo e sedi permanenti 1 Quiz UN around the world su planisfero politico)
9° lezione, lunedì 5.03	classwork United Nations
10° lezione, giovedì 8.03	classwork correction
11° lezione, lunedì 12.03	The USA (how much do you know about the USA?, quiz)
12° lezione, giovedì 15.03	Facts and Files – Robinson pag. 70-71 physical features
13° lezione, lunedì 19.03	how to analyse a state of the world + homework
14° lezione, giovedì 22.03	scheda USA population
15° lezione, lunedì 26.03	gruppi su problematiche inerenti alla population: <i>Melting Pot, Black American, Hispanics, Asian American, Indians, Arab American</i> ; group-work
16° lezione, giovedì 29.03	continuazione lavoro
17° lezione, lunedì 2.04	continuazione group-work
18° lezione, giovedì 12.04	homework correction – group work correction
19° lezione, lunedì 16.04	OHP group work report
20° lezione, giovedì 19.04	classwork USA
21° lezione, lunedì 23.04	classwork correction + games
22° lezione, giovedì 26.04	Australia – introduction brainstorming, Robinson pag. 90-91 + homework
23° lezione, giovedì 3.05	Australia Facts and Files + Australian market
24° lezione, lunedì 7.05	homework correction and reordering brainstorming

25°lezione, giovedì 10.05	group work: <i>The history, The Aborigines, The Great Barrier Reef, Cities, Natural Wonders around Australia, Australian Flora and Fauna</i>
26°lezione, lunedì 21.05	group work
27°lezione, giovedì 24.05	group work report
28°lezione, lunedì 28.05	group work report + game: the circle around Australia
29°lezione, giovedì 31.05	video about schooltrip to Vienna and VIC
30°lezione, lunedì 4.06	classwork Australia
31°lezione, giovedì 7.06	classwork correction + personal photos (prof. Amort) around Australia

5.4 Introduzione alla tabella di programmazione

Come già proposto per la classe II A, nella tabella che segue (tabella 4 nei materiali presenti sul sito IPRASE) abbiamo riassunto tutta la nostra programmazione, con pre-requisiti di inglese e di geografia, finalità, obiettivi di inglese, di geografia e trasversali divisi per unità di apprendimento. Per ciascuna unità nella tabella sono indicati attività proposte e materiale didattico utilizzato. Per ogni unità di apprendimento abbiamo elencato le attività proposte contrassegnate con un numero progressivo. A ciascuna attività corrisponde del *materiale didattico*. Nella colonna materiale didattico compaiono delle *parole calde* che, nella forma telematica, sono collegate al materiale visionabile e scaricabile. Detto materiale comprende diverse tipologie:

- schede di lavoro “autentiche”, vuote e completate;
- lavori svolti estratti dai quaderni personali degli alunni;
- pagine scannerizzate da libri di testo di L2 e da atlanti in L2;
- cartine mute e complete;
- indicazioni di procedura per gli alunni;
- materiale scaricato da internet;
- foto, cartelloni e giochi.

5.5 Programmazione "Geografia in inglese"- classe III A - a.s. 2006/2007

Argomenti e tempi	Finalità e obiettivi	Attività proposte	Materiale didattico
	<p>Pre-requisiti inglese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livello linguistico A2 del Quadro di Riferimento Europeo. • Uso del dizionario monolingue e bilingue. <p>Pre-requisiti geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programma del primo quadrimestre della classe III. • Uso dell'atlante. <p>Pre-requisiti trasversali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saper lavorare in gruppo. • Prendere appunti. <p>Finalità: rendere alunni e genitori corresponsabili del programma CLIL.</p>		
UNITED NATIONS febbraio - marzo	<p>Obiettivi di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geografia e ampliare il lessico. • Comprendere testi autentici e sintetizzare i punti più importanti. • Riportare al gruppo di lavoro le informazioni sintetizzate. • Migliorare la competenza generale in inglese. • Sviluppare interessi e atteggiamenti plurilingui. 	<p>Presentazione alla classe e ai genitori del programma CLIL.</p> <p>1° Brainstorming su UN: questionario introduttivo su UN.</p> <p>Homework: UN emblem, flag and facts and files.</p> <p>2° Attività: colorare il planisfero secondo le indicazioni della scheda consegnata ad ogni alunno.</p> <p>Correzione: lezione frontale con O.H.P. (lavagna luminosa).</p> <p>3° UN SYSTEM: divisione della classe in gruppi (3 gruppi da 5 alunni, 2 gruppi da 4).</p>	<p>Programma</p> <p>Questionario How much do you know about the United Nations? Scheda UN emblem, flag and facts and files - homework. Cartina politica The world muta, atlante. Activity: UN in the world. Cartina politica UN in the World, Quadro personale. Tabella riassuntiva UN SYSTEM. Lucido spiegazione lavoro di gruppo jigsaw.</p>

<p>Obiettivi di geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le principali organizzazioni di cooperazione internazionale. • Stabilire connessioni tra i programmi della classe terza relativi a storia e geografia. <p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ottimizzare il lavoro di gruppo sviluppando le abilità di collaborazione. • Saper risolvere piccoli problemi. • Sviluppare responsabilità individuali • Saper rielaborare le informazioni in modo personale. 	<p>Consegna materiali a ciascun gruppo, spiegazione del lavoro da svolgere e inizio lavoro gruppi esperti.</p> <p>Argomenti gruppi sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> The Secretary General The Charter The system (I parte) The system (II parte) Main activities <p>Homework: How the UN works</p> <p>4° Continuazione lavoro di gruppo (jigsaw).</p> <p>5° Ricostituzione gruppi base (report di ogni esperto)</p> <p>6° Lezione frontale: introduzione VIENNA: International Centre; lezione su I.A.E.A svolta da un'alunna della classe</p> <p>7° Memory games</p> <ol style="list-style-type: none"> languages/alphabet state/flag logo/name, headquarters quiz UN around the world <p>8° Classwork</p> <p>9° Correzione classwork</p>	<p>Descrizione attività e quaderno personale*</p> <p>The Secretary General.</p> <p>The Charter.</p> <p>The system (I parte).</p> <p>The system (II parte).</p> <p>Main activities.</p> <p>Scheda: How the UN works homework.</p> <p>Scheda Vienna (V.I.C).</p> <p>Scheda The I.A.E.A.</p> <p>Game: memory create da insegnanti + alunni:</p> <ol style="list-style-type: none"> languages/alphabet state/flag logo/name, headquarters quiz UN around the world <p>Scheda classwork.</p> <p>Lucido per correzione.</p>
--	--	---

<p>THE USA marzo - aprile</p>	<p>Obiettivi di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geografia e ampliare il lessico. • Comprendere testi autentici e sintetizzare i punti più importanti. • Riportare al gruppo informazioni chiave. • Ripasso e consolidamento del comparativo e superlativo. • Migliorare la competenza generale in inglese. • Sviluppare interessi e atteggiamenti plurilingui. <p>Obiettivi di geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le caratteristiche fisiche, economiche e sociali degli USA. • saper utilizzare l'atlante per individuare elementi morfologici. • saper costruire grafici ed istogrammi. <p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ottimizzare il lavoro di gruppo sviluppando le abilità di collaborazione. • Saper risolvere piccoli problemi. • Saper sviluppare responsabilità individuali. 	<p>1° Questionario How much do you know about United States? Attività: colorare la cartina degli USA con 1 colore diverso per ogni regione fisica e fare tabella sul quaderno degli stati inclusi nelle sette regioni. 2° Lezione frontale per presentare come si analizza uno stato. Homework: the United States 3° Lezione frontale: USA population 4° Lavoro di gruppo: divisione della classe in gruppi (4 gruppi da 3 alunni, 2 gruppi da 4); consegna materiali a ciascun gruppo, spiegazione del lavoro da svolgere. Argomenti gruppi sono: a. Black American b. Hispanics c. Asian American d. Indians e. Arab american f. Melting pot Homework: the United States government. 5° Ciascun gruppo presenta il suo lavoro (report). 6° Classwork. 7° Correzione classwork.</p>	<p>Scheda: How much do you know about United States? Cartina politica USA. Tabella USA regions e atlante. Scheda: How to analyse a state of the world? Scheda: the United States – homework. Scheda: USA population. Descrizione attività e quaderno personale* a. Black American b. Hispanics c. Asian American d. Indians e. Arab american f. Melting pot Scheda: the United States government-homework. Foto cartellone. Scheda classwork. Lucido per correzione.</p>
-----------------------------------	--	--	--

<p>AUSTRALIA maggio - giugno</p>	<p>Obiettivi di inglese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare vocaboli specifici della geografia. • Comprendere testi autentici e sintetizzare i punti più importanti. • Riportare al gruppo informazioni chiave. <p>Obiettivi di geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le caratteristiche fisiche, economiche e sociali dell'Australia. • Saper utilizzare l'atlante per individuare elementi morfologici. • Saper costruire tabelle. <p>Obiettivi trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ottimizzare il lavoro di gruppo. • Saper risolvere piccoli problemi. • Saper individuare le informazioni essenziali in un testo breve 	<p>1° Brainstorming sull'Australia. 2° Australian market. 3° Snlisi di uno stato divisione della classe in gruppi (3 gruppi da 4 alunni, 2 gruppi da 3, 1 gruppo da 2). Consegna materiali a ciascun gruppo; spiegazione del lavoro da svolgere. Argomenti gruppi sono: 1. Great Barrier Reef 2. Cities 3. Natural Wonders around Australia 4. Aborigines 5. Australian history 6. Australian flora and fauna 4° Classwork. 5° Correzione classwork. 6° Photos prof. Amort and games.</p>	<p>Quaderno personale. Scheda attività* Cartine politiche Australia* Descrizione attività e quaderno personale* 1. Great Barrier Reef 2. Cities 3. Natural Wonders around Australia 4. Aborigines 5. Australian history 6. Australian flora and fauna Foto cartelloni lavoro svolto* Scheda classwork* Lucido per correzione. Game The circle around Australia*</p>
	<p>Valutazione finale del progetto CLIL. Materiale alunni certificati.</p>		<p>Questionario alunni. Questionario genitori. Tre classworks*</p>

5.6 Valutazione di processo e di risultato

5.6.1 Introduzione

Anche durante il secondo anno di sperimentazione CLIL abbiamo ritenuto importante raccogliere dati utili per una valutazione di processo, che è risultata molto più efficace proprio perché si poteva confrontare con quella del primo anno di sperimentazione. Inoltre, avendo continuato il progetto con gli stessi alunni, si è potuto valutare il loro percorso di apprendimento nell'arco di due anni.

Le tecniche e gli strumenti che abbiamo utilizzato per la raccolta di dati dalla classe terza sono stati:

- discussioni con gli alunni *feedback*;
- questionari somministrati sia agli alunni che ai genitori alla fine del percorso (*cf.* p. 235 e copie originali sul sito IPRASE);
- verifiche in itinere (*cf.* copie originali sul sito IPRASE);
- fotografie e cartelloni (*cf.* materiali sul sito).

5.6.2 Alcune considerazioni

Nel corso del secondo anno di sperimentazione CLIL non abbiamo ritenuto necessarie le autovalutazioni dopo ogni *classwork*, come l'anno precedente, ma abbiamo preferito discutere a voce e in italiano, durante la fase di *feedback* di ogni unità didattica, le difficoltà incontrate dagli alunni e i loro suggerimenti, e abbiamo dato consigli utili per proseguire al meglio il percorso programmato.

Come già accennato nella presentazione del progetto della classe terza, due alunni che hanno evidenziato grosse difficoltà di studio in L2 dovute al loro basso livello linguistico non hanno portato a termine il percorso CLIL. La codocenza ci ha permesso una certa flessibilità nella conduzione delle lezioni CLIL, consentendoci anche di formare un piccolo gruppo (nel nostro caso di due alunni) che svolgesse un lavoro diverso (preparazione in italiano della parte geografica della tesina per il colloquio pluridisciplinare dell'esame di licenza media) rispetto al resto della classe, rimanendo però fisicamente nell'aula dove si svolgevano le lezioni CLIL. Secondo noi l'importante è sempre motivare le diverse scelte organizzative alla classe.

Dalle valutazioni sommative di fine anno scolastico, in inglese la classe III A è risultata sopra la media in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Questo aspetto è stato registrato anche dalla collega di lingua inglese, prof.ssa Elisabetta Loss, assegnata alle sezioni B e C, che ha preparato un gruppo di alunni delle classi ter-

ze agli esami certificativi esterni *Trinity College Grade 4*. La collega, nel suo lavoro conclusivo per l'anno di prova, ha espressamente fatto notare come anche lei si fosse accorta della migliore padronanza linguistica degli alunni che avevano partecipato alla sperimentazione in CLIL.

Confronto fra classe CLIL III A e classe non CLIL III C
Valutazione finale secondo quadrimestre

Valutazione geografia III A		Valutazione geografia III C	
Non sufficiente	1	Non sufficiente	1
Sufficiente	6	Sufficiente	8
Buono	10	Buono	11
Distinto	6	Distinto	6
Ottimo	2	Ottimo	1
Totale alunni	25	Totale alunni	27

Valutazione inglese III A		Valutazione inglese III C	
Non sufficiente	1	Non sufficiente	4
Sufficiente	5	Sufficiente	8
Buono	9	Buono	9
Distinto	8	Distinto	4
Ottimo	2	Ottimo	2
Totale alunni	25	Totale alunni	27

Visto l'alto numero di non sufficienze del primo *classwork* abbiamo "ri-calibrato" le due prove successive. Il problema inerente alla valutazione più bassa del previsto del primo *classwork* si è rivelato essere l'argomento *United Nations* in se stesso, in quanto agli alunni è sembrato troppo astratto. Non sono stati gli esercizi assegnati ad essere troppo difficili, ma l'argomento che è risultato appunto alquanto complesso. Questo è quanto gli alunni hanno dichiarato durante un *feedback in classe*. Nonostante questa difficoltà, durante il viaggio di istruzione a Vienna svoltosi dal 13 al 19 maggio 2007, e in particolar modo durante la visita al *Vienna International Centre* (VIC) delle Nazioni Unite con guida in inglese, gli alunni hanno dimostrato ottima attenzione, partecipazione e preparazione, potendo finalmente concretizzare e vivere in prima persona un'esperienza frutto di uno studio teorico fatto sui banchi di scuola.

Primo classwork		Secondo classwork		Terzo classwork	
<i>Valutazioni:</i>		<i>Valutazioni</i>		<i>Valutazioni</i>	
non sufficient	9	non sufficient	0	non sufficient	0
				sufficient/ non sufficient	1
sufficient	3	sufficient	1	sufficient	3
sufficient/good	1	sufficient/good	2		
good	3	good	7	good	5
				good/very good	10
very good	6	very good	8	very good	1
		very good/excellent	2		
excellent	3	excellent	3	excellent	2
Totale verifiche	25	Totale verifiche (2 alunni non hanno fatto CLIL)	23	Totale verifiche (2 alunni no CLIL + 1 assente)	22

Abbiamo ritenuto interessante confrontare i risultati di geografia del primo quadrimestre (in italiano) con quelli del secondo (in inglese), per poterci rendere meglio conto dei miglioramenti o peggioramenti in termini di votazione finale della materia geografia.

**Confronto fra primo e secondo quadrimestre
 Valutazione finale di geografia classe III A**

Primo quadrimestre		Secondo quadrimestre	
Non sufficiente	5	Non sufficiente	1
Sufficiente	7	Sufficiente	6
Buono	9	Buono	10
Distinto	3	Distinto	6
Ottimo	1	Ottimo	2
Totale alunni	25	Totale alunni	25

Tre alunni hanno inserito argomenti CLIL nella loro tesina finale presentata all'esame di licenza media, ottenendo buoni risultati al colloquio pluridisciplinare. Gli argomenti CLIL portati all'esame sono stati: *New York, AIEA Vienna e the USA - physical aspects.*

Il questionario alunni, già utilizzato l'anno precedente in II A e leggermente modificato, è stato somministrato in classe durante una delle ultime lezioni CLIL. Ci è sembrato che i nostri alunni abbiano risposto ancora una volta sinceramente ai quesiti posti. I risultati ci hanno confortato, dandoci un'ulteriore prova della validità del progetto e una ulteriore giustificazione all'ipotesi, già presentata alla dirigente scolastica, di continuare il progetto CLIL nelle classi prime del prossimo anno scolastico (2007-08) ricominciando con una nuova classe, con la prospettiva di portarlo avanti per tre anni.

Questionari alunni: consegnati tot. 20

1. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state difficili?

molto poco	6
poco	7
abbastanza	6
molto	1
moltissimo	0
TOTALE	20

2. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state utili?

molto poco	0
poco	0
abbastanza	3
molto	10
moltissimo	7
TOTALE	20

3. Secondo te le lezioni di CLIL IN GEOGRAPHY sono state divertenti?

molto poco	0
poco	3
abbastanza	10
molto	7
moltissimo	0
TOTALE	20

4. Ritieni di aver imparato qualcosa di inglese durante l'ora di CLIL?

molto poco	0
poco	1
abbastanza	4
molto	6
moltissimo	9
TOTALE	20

5. Ritieni di aver imparato qualcosa di geografia durante l'ora di CLIL?

molto poco	0
poco	2
abbastanza	3
molto	9
moltissimo	6
TOTALE	20

6. Ti piacerebbe ripetere l'esperienza di quest'anno e imparare altre materie in lingua straniera?

sì	19
no	1
TOTALE	20

7. Dai un voto al progetto CLIL IN GEOGRAPHY

Very bad	0
Bad	0
OK	4
Good	10
Very Good	6
TOTALE	20

Alla fine dell'anno scolastico abbiamo consegnato ai ragazzi il questionario per i loro genitori, che avrebbero potuto compilarlo a casa per poi farlo riportare dai figli a scuola nell'ultima lezione CLIL. I questionari erano anonimi. La quasi totalità delle famiglie ha risposto positivamente. Molti genitori hanno scritto commenti interessanti, con i quali vorremmo concludere.

Questionari genitori: consegnati tot. 19

1. Vi ritenete soddisfatti dell'iniziativa CLIL IN GEOGRAPHY?

molto poco	0
poco	1
abbastanza	5
molto	5
moltissimo	8
TOTALE	19

2. La trovate utile?

molto poco	0
poco	0
abbastanza	3

molto	6
moltissimo	10
TOTALE	19

3. Ritenete valida l'idea di sperimentare il CLIL in altre classi?

molto poco	0
poco	2
abbastanza	1
molto	6
moltissimo	10
TOTALE	19

4. Avete notato un aumento nella motivazione e dell'interesse per l'inglese in vostro/a figlio/a?

molto poco	0
poco	0
abbastanza	5
molto	7
moltissimo	7
TOTALE	19

5. Avete notato un aumento nella motivazione e dell'interesse per la geografia in vostro/a figlio/a?

molto poco	0
poco	1
abbastanza	5
molto	6
moltissimo	7
TOTALE	19

6. Ritiene ci sia stata chiarezza nella comunicazione di informazioni relative al progetto?

molto poco	0
poco	2
abbastanza	5
molto	8
moltissimo	4
TOTALE	19

Dodman M., Brunetti A. e Gardella E. (1995), *Gulliver – Travels, Peoples, Placet*, testo di civiltà, Archimede ed.

Dodman M., Brunetti A. e Gardella E. (1999), *Robinson, People and Places from the English-speaking countries*, Archimede ed.

Invernizzi F., Pearson J. e Villani D. (1999), *Explorer Level Two*, Atlas edizioni, (Course Book)

Marsh S., Cappelletto P., Drury P. e Zizzo R. (2003), *New Straight Ahead 2 and 3*, Burlington Books, Le Monnier (Student's Book, Teacher's Resource Book 2 e 3) (libri di testo in uso dalla classe)

O'Malley K., *Kaleidoscope*, Ed. Scol. Bruno Mondadori, Milano (Student's Book)

Pozzo G. e Lanzone S. (1995), *Personal Start*, Eurelle edizioni, Torino, (Student's Book + Tests Book + Activity Book 2 e 3)

Timesavers for English Teachers, Mary Glasgow Publications ltd, 1992

Riviste

“Eli Magazines Kid”, year XXII n.° 2, Tecnostamp s.r.l. Eli sr.l., 2005 (www.elimagazines.com)

Siti internet

- www.un.org (sito ufficiale delle Nazioni Unite)
- www.sheppardsoftware.com (gioco interattivo sul mondo)
- www.amazon.com/ (carte geografiche National Geographic)
- www.lizardpoint.com/fun vai a quizzes – (gioco interattivo sul mondo e vari stati)
- www.yourchildlearns.com (gioco interattivo sull'Europa)
- www.wikipedia (enciclopedia multimediale)

6. RIFLESSIONI AL TERMINE DEI DUE ANNI DI SPERIMENTAZIONE DI GEOGRAFIA IN INGLESE¹³

Recentemente arriva la nipote di Liliana Amort, laureata in filosofia e frequentante una delle SSIS della zona, con una tesina sul CLIL da “controllare”. L’ha realizzata in tandem con una sua collega SSIS laureata in lingua inglese. La tesi aveva lo scopo di far apprendere ad alunni del terzo anno di scuola superiore le problematiche e la storia del periodo che va dalla fondazione delle prime tredici colonie Americane e dei Pilgrim Fathers (1625), alla Guerra di Indipendenza (1860). Storia in inglese, quindi, usufruendo di un’ora di inglese e una di storia per un anno scolastico.

¹³ Il paragrafo 6 è stato scritto da L. Amort e A. Giorio.

Dopo poche pagine, dopo gli obiettivi fissati, ci siamo subito accorte che qualche cosa non avrebbe potuto funzionare se applicato alla realtà, secondo la nostra esperienza sul campo.

Era l'alternanza delle due lingue (inglese/italiano) che ci rendeva molto dubbiose. Avevano progettato un'alternanza L1/L2 troppo frequente e complicata. Una lezione introduttiva veniva fatta in italiano, per poi passare all'inglese per due o tre lezioni, per poi tornare con alcuni esercizi e attività in italiano, e così via, fino a concludere in inglese con altre due o tre lezioni. Che pasticcio! Abbiamo subito pensato che se avessimo proposto un'unità didattica strutturata in quel modo ai nostri alunni di seconda o terza media, solamente i più in gamba sarebbero stati in grado di raggiungere gli obiettivi previsti, mentre il resto della classe avrebbe optato per una via di apprendimento meno faticosa, e cioè gli alunni avrebbero collegato tutte le parti in italiano, per loro più accessibili e alle quali sono abituati da anni di scolarizzazione, e avrebbero assimilato così l'argomento, con lacune contenutistiche (quelle trattate in inglese) colmate alla bell'e meglio da quello che capivano in L2 e con un po' di deduzione.

Ovviamente trattandosi di una terza classe superiore (quella alla quale era indirizzato il progetto delle sue studentesse SSIS) gli alunni, forse, sarebbero stati più responsabili e avrebbero tentato di seguire sia le lezioni in L1 che quelle in L2 e poi, e di questo non si accenna nella tesina, con delle verifiche in itinere e specifiche per ogni parte dell'unità didattica si sarebbe potuto evitare il peggio, anche se non ne siamo convinte, perché in tal modo si spenderebbe quasi più tempo a verificare che ad insegnare.

Da questa esperienza abbiamo però capito quanta importanza abbia la sperimentazione sul campo, la ricerca-azione,¹⁴ l'imparare mettendo in pratica - il pragmatismo degli inglesi, se vogliamo. Sulla carta, quel progetto CLIL risultava bellissimo, ma messo in pratica forse non avrebbe funzionato così bene.

Altra riflessione che scaturisce dal progetto storia-inglese è che anche le SSIS stanno ora prendendo atto di questa importante possibilità che è l'insegnamento CLIL. Non sempre però vengono fornite agli studenti indicazioni chiare ed esempi fattibili di sperimentazioni già, per così dire, testate.

Una terza riflessione è scaturita parlando con una zia di Lilibianca, insegnante di lingua inglese in un istituto tecnico aeronautico di Milano. Lei ha sperimentato il CLIL proprio con la materia Tecnica Aeronautica facendo leggere, commentare e studiare agli alunni romanzi *best sellers* incentrati su catastrofi aeree. Tutto il programma

¹⁴ A cura di E. Bertonelli, G. Rodano, "Primo rapporto sulla ricerca-azione condotta da venti scuole sul tema delle competenze e dei curricoli", *Annali Pubblica Istruzione*, Rivista bimestrale a cura del MPI, Periodici Le Monnier, 5-6/2000.

CLIL avveniva però soltanto nelle sue ore di inglese, senza che Tecnica Aeronautica mettesse a disposizione alcun monte ore. Solo una certa programmazione comune veniva concordata fra insegnanti delle due materie.

Questo progetto non ci sembra un vero e proprio insegnamento CLIL, non almeno nell'accezione che noi abbiamo condiviso, perché va a totale discapito delle ore di lingua straniera curricolare.

Preferiamo considerare il CLIL come qualche cosa in più, che affianca le ore di lingua aumentando così l'esposizione alla lingua straniera. L'idea del CLIL può essere grandiosa e rivoluzionaria per il fatto che, senza aumentare il tempo scuola, riesce a potenziare la lingua straniera aumentando appunto i tempi di esposizione, potenziando il vocabolario, anche tecnico, sviluppando abilità trasversali che altrimenti non verrebbero esercitate, il tutto acquisendo quasi gli stessi contenuti della materia con la quale si intende avviare un percorso CLIL.

È interessante notare come il CLIL venga ormai adottato in sempre più numerose scuole italiane, compresi gli istituti tecnici, le scuole secondarie di primo grado e quelle primarie. Noi, con l'aiuto della nostra preziosa "supervisor" Sandra Lucietto, abbiamo cercato di applicare i principi CLIL che scaturiscono dal libro dell'IPRASE del Trentino *Il futuro si chiama CLIL*.¹⁵ Abbiamo inoltre applicato e messo in pratica quanto appreso teoricamente dal corso di aggiornamento organizzato dalla rete di scuole delle valli di Fiemme e Fassa, frequentato a Cavalese nell'anno scolastico 2006/2007.

Crediamo però che un buon insegnamento CLIL possa nascere in parte anche dal cuore, e non solo come mera applicazione di tecniche metodologiche acquisite e studiate. L'insegnante di L2 deve amare a tal punto la lingua straniera che insegna da immedesimarsi e calarsi il più possibile nella cultura, nelle tradizioni, nella civiltà - in poche parole, nel mondo della lingua straniera (che per questo le deve risultare meno straniera possibile) - per poi cercare, con il prezioso sostegno del docente di disciplina, il percorso migliore e più economico per trasmettere tutto questo modo di concepire il mondo agli studenti di madrelingua italiana che ha davanti a sé nell'ora CLIL.

A questo pre-requisito iniziale, nella nostra esperienza, bisogna poi aggiungere l'idea di collaborazione (*team-teaching*) dell'insegnante di lingue straniere con la collega di geografia, che fa parte del gruppo di colleghi di lettere. Solitamente la collaborazione tra insegnanti di lettere e di lingue verte principalmente sulla grammatica comparata L1-L2-L3 (in Trentino si insegnano infatti due lingue straniere obbligatorie sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria di primo grado).

¹⁵ A cura di F. Ricci Garotti, *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE Trentino, 2006.

La difficoltà nasce quando si vuole ipotizzare una collaborazione più stretta, come previsto dalla nostra sperimentazione CLIL, che richiede all'insegnante di lettere di dare spazio all'insegnante di inglese su una specifica disciplina, nel nostro caso la geografia. Nel nostro modello CLIL, infatti, per ora è ancora l'insegnante di L2 che veicola i contenuti della disciplina in attesa che i docenti di disciplina acquisiscano un livello linguistico che permetta loro di tenere le lezioni in lingua straniera. Per essere disposti a "concedere" più spazio ad un collega bisogna indubbiamente aver maturato una certa stima e fiducia reciproca, e non solo. Serve anche affinità di metodo di insegnamento, condivisione a grandi linee di criteri di valutazione, apertura mentale verso nuove esperienze. Non è necessario che la collega di geografia sappia parlare l'inglese, ma è molto utile se ha una buona conoscenza delle abilità passive della lingua (comprensione orale e scritta) per poter seguire quanto viene detto in classe e per collaborare alla pari nella programmazione delle lezioni e delle attività. Al contrario sarà lei a guidare la ricerca e la selezione dei contenuti e dei concetti geografici.

Arriviamo certamente anche alla "tecnica". La metodologia CLIL non è unica, o già declinata in tutta la sua struttura epistemologica, e comunque bisogna essere disposti a mettere in discussione il proprio modo di fare e di programmare la lezione. Nel nostro caso abbiamo optato per introdurre il più possibile il *Cooperative Learning* nel nostro progetto CLIL, perché ci sembrava molto adatto a far superare le difficoltà di apprendimento che inevitabilmente sarebbero sorte nel corso del quadrimestre CLIL. Le difficoltà ci sono, e, se vengono discusse e superate in gruppo, l'apprendimento risulta più sicuro e consolidato. La responsabilità individuale di ogni singolo alunno va quindi sollecitata, con tecniche suggerite appunto dal *Cooperative Learning*.

Abbiamo ridotto al minimo le lezioni frontali, le abbiamo usate solo per dare input organizzativi e spiegazioni di nodi cruciali del percorso, anche perché in una scuola secondaria di primo grado i ragazzi non sono in grado di seguire spiegazioni troppo lunghe, specialmente se in lingua straniera. Si sono invece potenziate le lezioni con lavori di gruppo su problemi e con materiali precedentemente selezionati. Il *Cooperative Learning* si è rivelato utile anche per sviluppare nei ragazzi abilità trasversali, quali la collaborazione con i compagni, la responsabilità del gruppo e del singolo, la capacità di dividersi i compiti e di rispettare i turni, di ascoltare gli altri e di stare nei tempi previsti.

Importante passaggio è anche quello della "distillazione" dei contenuti per preparare materiali e testi sui quali i ragazzi dovevano cimentarsi. Di conseguenza abbiamo dovuto affrontare la revisione del curriculum di geografia nelle ore di coordinamento

del primo quadrimestre, quando ancora le ore CLIL in classe non erano iniziate. È stato chiaro fin da subito che non tutto il programma “normale” degli anni passati di geografia avrebbe potuto essere svolto in inglese. Bisognava quindi creare un nuovo “modulo”, per il secondo quadrimestre, risistemando i concetti chiave della disciplina, progettando nuove coerenze fra contenuti disciplinari e strumenti metodologici garantendo consequenzialità dei contenuti.¹⁶ Ci sono servite non solo alcune nozioni di Didattica Breve e di didattica per concetti,¹⁷ ma, sull'onda di tanti dibattiti incentrati sull'essenzializzazione dei curricoli degli ultimi anni,¹⁸ ci siamo sentite, per così dire, autorizzate a selezionare, tagliare e modificare. Alla fine però, il modulo del secondo quadrimestre, almeno sulla carta, è risultato plausibile, coerente e alquanto completo.

Un lavoro importantissimo è stato quello di selezionare e adattare testi che gli alunni avrebbero potuto comprendere, preparare griglie che gli alunni avrebbero dovuto riempire, schematizzare concetti che sarebbero dovuti essere memorizzati, predisporre tabelle dalle quali bisognava realizzare e commentare grafici, predisporre domande alle quali gli alunni avrebbero dovuto rispondere per aiutarli a sintetizzare il loro lavoro.

Infine, abbiamo inventato e realizzato giochi didattici riassuntivi, abbiamo predisposto attività linguistiche per aiutare a memorizzare vocaboli tecnici e nuovo lessico e abbiamo preparato cartine esplicative.

Per realizzare tutto questo, le nuove tecnologie sono senza dubbio lo strumento indispensabile. Senza accesso a internet e senza una conoscenza di alcuni programmi del computer il nostro progetto CLIL non avrebbe potuto essere realizzato. Ci vengono in mente tra l'altro le centinaia di *mail* che ci siamo spedite per mettere a punto lavori abbozzati o impostati insieme durante le ore di coordinamento (una alla settimana) e poi perfezionati a casa dopo esserci divise il lavoro.

Questo percorso CLIL è stato utile per compiere un balzo in avanti nella nostra professionalità. Le letture, i corsi di aggiornamento e l'aiuto dell'esperta ci hanno insegnato strategie e procedure che, applicate al nostro lavoro quotidiano in classe, ci hanno dato la netta sensazione di aver acquisito qualcosa di utile anche al fare scuola in generale, al di là delle ore CLIL, e ovviamente la nostra motivazione di insegnanti

¹⁶ F. Ciampolini, *La didattica breve*, Il Mulino, 1993.

¹⁷ A cura di E. Damiano, *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e scuola*, SEI, Torino, 1994.

¹⁸ F. Quartapelle, “Curricoli per competenze: la lingua straniera”, *Annali della Pubblica Istruzione*, rivista bimestrale a cura del MPI, Periodici Le Monnier, API 1-2/2000; a cura di R. Fiorentino, P. Coppari, L. Lopriore, *Per le competenze di lingua straniera*, API 5-6/2000; a cura dell'Associazione Italiana Insegnanti geografia, *Per nuovi curricoli di geografia*, API 1-2/2000.

ne ha tratto giovamento. Specialmente l'insegnante di L2, che nel nostro modello porta avanti la lezione CLIL in classe, è finalmente "costretto" ad usare esclusivamente la lingua straniera nell'interazione con gli alunni. È naturale che durante i lavori di gruppo i ragazzi parlino in italiano per organizzare il lavoro e per darsi spiegazioni, ma nei *report*, nei giochi didattici, nelle brevi esposizioni di ricerche e approfondimenti viene loro richiesto di parlare solamente in inglese. Abbiamo notato che via, via, specialmente dopo il secondo anno di sperimentazione, gli alunni più motivati si sforzano di interagire in lingua straniera almeno quando si rivolgono all'insegnante. Questo, anche se non sembra, è un traguardo molto importante, perché è abbastanza difficile nel nostro contesto trovare alunni che durante le ore curricolari di inglese si sforzino di interagire in L2 con l'insegnante al di fuori del normale *classroom language* quotidiano e delle *performances*, o interrogazioni pianificate. Ovviamente, lo sforzo delle insegnanti nelle ore CLIL non è incentrato specificatamente a migliorare le competenze del parlato, e quindi ci si stupisce maggiormente constatando che, solamente grazie ad una maggiore esposizione alla lingua, soprattutto scritta, ci possano essere miglioramenti anche per quanto riguarda la produzione orale. È proprio vero, come esperienza insegna, che tutte le abilità linguistiche sono così strettamente collegate fra loro che se ne migliora una, le altre tendono a migliorare di conseguenza.

Concludendo, questo percorso CLIL ci ha arricchite di nuove conoscenze proprio dal punto di vista dei contenuti delle materie. L'insegnante di L2 ha rispolverato concetti geografici che aveva ormai dimenticato e, grazie alle ricerche in internet, ha scoperto informazioni aggiornate ed interessanti sui vari argomenti trattati. L'insegnante di lettere ha avuto modo di ripassare il suo inglese imparando vocaboli e modi di esprimersi nuovi, arricchendo la sua competenza in lingua straniera e acquisendo motivazione per frequentare un corso di inglese per conseguire una certificazione linguistica internazionale.

7. PROGETTUALITÀ CLIL IN INGLESE PER L'ANNO SCOLASTICO 2007/2008¹⁹

Dopo i due anni di progetto CLIL "Geografia in inglese" attuato nelle classi seconda e terza media nell'Istituto comprensivo di Predazzo, e a seguito della valutazione di processo positiva, abbiamo deciso di continuare il progetto completandolo nella classe prima media.

Nel frattempo, gli istituti comprensivi di Predazzo e di Tesero sono stati accorpati a partire dal 1 settembre 2007, quindi l'organico di L2 è diventato unico. Ciò ha comportato la necessità di ripensare il progetto CLIL con un'ottica diversa.

¹⁹ Il paragrafo 7 è stato scritto da L. Amort e A. Giorio.

Ci siamo incontrate nel mese di marzo 2007 con tutti i colleghi interessati, sia di L2 che di geografia, dei due plessi, e da qui è nato il *nuovo progetto CLIL* per l'anno scolastico 2007-08, che prevede il coinvolgimento di tre docenti di inglese (*cf. infra*) e la richiesta nell'organico di istituto di ulteriori 9 ore settimanali di inglese per tutto l'anno (6 ore a Predazzo e 3 a Tesero). Di queste 9 ore, 6 sono di co-docenza (ciascuno dei tre docenti di inglese svolge 2 ore di co-docenza con l'insegnante di lettere quando insegna in inglese durante le ore di geografia), e 3 sono di coordinamento (1 ora per ciascuno dei tre docenti di inglese). Per le insegnanti di lettere non c'è stato bisogno di chiedere nulla, perché avrebbero potuto usufruire di un'ora a disposizione alla settimana per partecipare al coordinamento necessario.

Il progetto prevede:

- L'intervento delle insegnanti di L2 su 3 classi prime (2 a Predazzo, 1 a Tesero) nelle 2 ore settimanali di geografia, in compresenza con l'insegnante della materia.
- Un'ora settimanale per tutto l'anno (incardinata nell'orario di cattedra) di coordinamento CLIL nelle quali i docenti possano progettare il curriculum, programmare le lezioni, preparare i materiali e verificare in itinere l'apprendimento.

Questa la sintesi del progetto presentato (per esteso nel sito IPRASE):

Classe	Docente di disciplina (geografia)	N. ore settimanali per programmazione CLIL	Docente di lingua (inglese)	N. ore settimanali per CLIL* (programmazione e codocenza)
I A Predazzo	Giorio	1	Amort	3
I B Predazzo	Guadagnini	1	Loss	3
I A o B Tesero	Calabrese	1	Giordani	3
Tot. ore aggiuntive da richiedere per inglese				9

Il progetto, presentato a maggio 2007 all'Ufficio Risorse Umane del Dipartimento Istruzione, è stato accolto, e le 9 ore in più per tutto l'anno nei due plessi sono state concesse. Purtroppo, dal primo settembre 2007 i docenti Loss e Giordani sono stati assegnati ad altra sede (erano entrambi entrati in ruolo nell'a.s. 2006-07 ed erano in

attesa di sede definitiva), e i nuovi docenti in servizio non hanno aderito al progetto. Il progetto verrà quindi attuato con questa modalità:

Classe	Docente di disciplina geografia	N. ore settimanali per programmazione CLIL	Docente di lingua inglese	N. ore settimanali per CLIL* (programmazione e codocenza)
I A Predazzo	Giorio	1	Amort	1 ora tutto l'anno programmazione I A 2 ore codocenza II q.
I C Predazzo	Giorio	1	Amort	1 ora tutto l'anno programmazione I C 2 ore codocenza II q.
Tot. ore aggiuntive utilizzate per il CLIL				4 (su 6)

Riassumendo: sono state chieste, e ottenute, 3 ore annuali di inglese per ogni classe CLIL coinvolta (tot. 9 ore). Le tre ore settimanali concesse a Tesero, ove la sperimentazione CLIL non si effettuerà, verranno impiegate dalla scuola per l'organizzazione di gruppi opzionali di approfondimento o recupero per le classi della scuola media di quella sede. A Predazzo, (dove sono coinvolte due classi, per un totale di 6 ore annuali), 2 ore verranno impiegate tutto l'anno dall'unica insegnante di inglese coinvolta (Amort) per il coordinamento con l'insegnante di lettere per la programmazione sia della I A che della I C. Quattro ore nel secondo quadrimestre saranno utilizzate per codocenza nelle quattro ore di geografia delle due classi CLIL coinvolte (che sarebbe come dire due ore annuali). Le ore totali utilizzate sono quindi 4 annuali, e non sei come ottenuto a progetto.

Rimangono quindi due ulteriori ore per tutto l'anno che saranno impiegate per una opzione aggiuntiva di inglese offerta dalla scuola ai ragazzi della scuola media di Predazzo.

La scelta di continuare nelle due classi prime di Predazzo con le stesse docenti degli anni precedenti, Giorio e Amort, coinvolgendo i corsi A e C, è stata determinata dal fatto che la collega di geografia del corso B di Predazzo non ha nessuna ora a disposizione da dedicare al coordinamento CLIL e il fondo d'istituto quest'anno non è più in grado di coprire la spesa aggiuntiva.

Per quanto riguarda il programma che verrà svolto a Predazzo nel II quadrimestre, esso verrà elaborato durante le ore di coordinamento a partire dal I quadrimestre.

8. IL PROGETTO "GEOGRAFIA IN TEDESCO"²⁰ A.S. 2005/2006 - CLASSI III A E III B

8.1 Introduzione

Il seguente capitolo è frutto delle osservazioni e riflessioni congiunte da parte delle due insegnanti responsabili del Progetto CLIL "geografia in tedesco", professoresse Ambrosi e Zorzi, attuato nell'anno scolastico 2005/2006 nelle classi III A e III B. Abbiamo preferito, sia per motivi organizzativi che di chiarezza espositiva, suddividere il capitolo in paragrafi tematici, redatti perlopiù singolarmente dalle due docenti. Il vantaggio di una siffatta organizzazione espositiva sta nella possibilità di far emergere chiaramente i due punti di vista dai quali, necessariamente, il progetto e la sua attuazione sono stati permeati, pur se nella sostanziale condivisione da parte delle due docenti della prospettiva pedagogica e didattica di fondo.

8.2 L'iniziativa

Nell'anno scolastico 2005/2006 mi è stato proposto dall'insegnante di tedesco, professoressa Annalisa Zorzi, di sperimentare nelle due terze medie di cui entrambe eravamo docenti un modulo CLIL per il II quadrimestre. Si trattava in sostanza di rinunciare, per quanto atteneva la mia area disciplinare, alle due ore di geografia in lingua madre e di tentare di veicolare i contenuti della disciplina in lingua straniera. Aggiungo che la mia conoscenza del tedesco è molto sommaria e superficiale, perlopiù ferma a qualche lontano ricordo risalente agli anni di studio del liceo.

La scelta della disciplina da veicolare in tedesco non è stata immediata, ma elaborata a seguito di alcuni incontri con la coordinatrice IPRASE del nostro progetto, professoressa Lucietto. Dal dibattito è emerso che tra le discipline attenenti la mia area di insegnamento - italiano, storia e geografia - quest'ultima si presta meglio della storia ad un insegnamento veicolare, per il suo statuto epistemologico meno astratto e concettuoso rispetto al sapere storico, e quindi più vicino da un punto di vista spazio-temporale e dei mezzi di informazione alle possibilità di conoscenza dei ragazzi.

²⁰ S. Ambrosi ha scritto le seguenti parti del documento: *Introduzione, L'iniziativa, La scelta dell'argomento e la formulazione degli obiettivi, L'organizzazione del gruppo classe, Obiettivo metacognizione (Lo sfondo teorico; Organizzazione e bilancio dell'attività), Alcune riflessioni*. A. Zorzi ha scritto *Stimoli e fattori facilitanti, Preparazione, Presentazione del progetto, Difficoltà e soluzioni, Allegati*. Le due autrici hanno scritto congiuntamente *Bilancio e Bibliografia*.

Spesso infatti la geografia risulta agli studenti più interessante rispetto alla storia, in quanto più rispondente alle loro curiosità e alla loro mentalità: l'idea del viaggio e dell'esplorazione anche di dimensioni esotiche e lontane, pur se spesso volgarizzata dai media e banalizzata dalla mentalità turistica livellante e globalizzata della nostra società, esercita il suo fascino sullo spirito avventuriero degli adolescenti e richiama facilmente la loro visione "globale" del mondo.

8.3 Stimoli e fattori facilitanti

Avevo già sentito parlare di CLIL in generale e sul piano teorico, ma mi sembrava una cosa complicata e un po' nebulosa, che non avevo mai pensato di sperimentare personalmente.

L'anno precedente avevo però frequentato un semestre sabbatico (Progetto Alis Formatori, IPRASE del Trentino) che probabilmente mi ha dato più sicurezza professionale. L'assetto istituzionale era favorevole. La nostra scuola sperimentale aveva e ha un orario flessibile e una disposizione positiva verso l'innovazione. Ciò mi ha permesso di proporre questa esperienza senza particolari difficoltà. In pratica, invece di fare recuperi o più ore opzionali si è deciso di fare geografia in tedesco.

Non è stato necessario forzare nessuno. La collega di geografia è stata d'accordo a "sacrificare" un quadrimestre di geografia in italiano e a proporla in lingua straniera. L'istituzione ha messo a disposizione i fondi per i materiali (circa 300 €).

Lo stimolo decisivo è stato dato dall'assistere ad un incontro organizzato dalla sezione Lend di Trento, per mano della sua presidente Sandra Lucietto, sull'esperienza CLIL in geografia/inglese da parte di due insegnanti della Scuola media di Telve Valsugana. Ho semplicemente pensato che le due insegnanti erano brave ed impegnate ma non dei "mostri": se lo avevano fatto loro lo potevo fare anch'io.

Ho poi raccontato di questa esperienza al mio coordinamento lingue e ho subito trovato entusiasmo e condivisione specialmente nella mia collega di inglese Liliana Amort, che ha deciso anch'ella di buttarsi in questa nuova avventura. L'IPRASE del Trentino ha autorizzato il monitoraggio del progetto attraverso la consulenza della prof.ssa Sandra Lucietto, che più volte è salita fino a Predazzo.

8.4 La scelta dell'argomento e la formulazione degli obiettivi

Per quanto attiene la didattica della geografia, il mio intento è sempre stato quello di stimolare gli studenti a non fermarsi ad una comprensione puramente descrittiva dei fenomeni geografici, ma a capire la forte interrelazione che esiste tra l'ambiente e l'uomo.

Il termine *geografia*, come è noto, deriva dal greco e significa letteralmente *descrizione della Terra*. Ma non può esistere alcuna descrizione della Terra se non vi è qualcuno che la osserva e dunque la descrive; e questo è il primo aspetto sul quale è necessario insistere con gli alunni: la geografia nasce dall'incontro tra l'uomo (l'unico essere vivente capace di descrivere ciò di cui fa esperienza) e la Terra (l'oggetto della sua esperienza). All'interno di questa prima accezione della scienza geografica trova giustificazione il fatto che, durante i 3 anni di studi alla scuola media, gli alunni imparano a conoscere il profilo dei continenti, la posizione e il nome dei fiumi, dei monti, delle pianure ecc., ovvero gli elementi naturali che formano un dato paesaggio e la sua collocazione all'interno del planisfero.

Ma la geografia non si occupa solo della descrizione dell'ambiente in cui l'uomo vive. L'uomo infatti, nel corso della sua evoluzione, ha modificato l'ambiente e il territorio in cui si è insediato, sfruttandone a suo vantaggio le risorse per la sopravvivenza sua e della specie; e, viceversa, l'ambiente e il territorio hanno condizionato la vita e le attività umane. In questa seconda accezione dunque la geografia si occupa del rapporto tra l'uomo e la terra in quanto studia, descrive e raffigura la superficie della terra nelle sue relazioni con l'uomo.

Al fine di favorire l'acquisizione della complessità insita nell'oggetto di studio geografico, già durante il II anno di studi alla scuola media in entrambe le classi in cui ero docente e che successivamente sono state coinvolte nel progetto CLIL, sono stati proposti e raffigurati schematicamente in un cartellone i principi guida della geografia. Si tratta degli elementi epistemologicamente fondanti e costitutivi della disciplina, ai quali, durante le lezioni, spesso richiamavo l'attenzione degli alunni. Per esempio, durante il ripasso sul neo-colonialismo svolto nel I quadrimestre, ho invitato gli studenti a scegliere i concetti guida tramite cui è possibile dare conto del fenomeno (tempo, spazio, economia...) e ad applicarli allo stesso. I principi guida sono succintamente i seguenti:

- elementi naturali;
- elementi umani;
- ambiente;
- localizzazione e distribuzione;
- relazioni causa-effetto;
- trasformazioni naturali e umane nel corso del tempo;
- rappresentazioni di concetti e conoscenze.

È all'interno di questa cornice didattica che è stata compiuta la scelta sia dell'argomento sia degli obiettivi durante il lavoro di progettazione per il CLIL. La scelta di trattare il Sud America è stata dettata da un lato da ragioni di tipo strettamente

legate alla programmazione curricolare d'istituto, la quale prevede per le classi terze la trattazione di aree geografiche extraeuropee. D'altra parte questa scelta è stata ulteriormente rinforzata dalla curiosità degli alunni espressa per il continente americano e soprattutto dalla presenza in III B di un'alunna proveniente dal Paraguay.

Gli obiettivi di conoscenza proposti sono stati succintamente i seguenti:

1. collocare il continente americano all'interno del planisfero.
2. Collocare il Sud America all'interno del continente americano:
 - a. confini interni ed esterni;
 - b. stati capitali;
 - c. dimensioni a confronto (Europa/Italia).
3. Caratteristiche fisiche:
 - a. morfologia del territorio (laghi, fiumi, montagne...)
 - b. clima/vegetazione;
 - c. ambienti particolari (Amazzonia/Acatama/Südpol).
4. Economia:
 - a. settori più sviluppati;
 - b. prodotti di scambio;
 - c. coltivazioni.
5. Popolazione:
 - a. densità;
 - b. età media;
 - c. lingue ed etnie;
 - d. qualità della vita (livello di istruzione, occupazione...).

Gli obiettivi proposti riguardavano dunque due ordini fondamentali di problemi:

1. L'ambiente, in particolare l'individuazione e il riconoscimento dei vari elementi e fattori del paesaggio.
2. La storia, ovvero il modo in cui l'uomo è intervenuto sull'ambiente, sfruttandone le risorse, a partire dalla scoperta dell'America.

Le difficoltà nel perseguimento degli obiettivi sono state per me le stesse di quelle che normalmente incontro per la geografia. Il punto nodale, anche per questa disciplina, è la necessità di formulare obiettivi non di tipo puramente nozionistico e ripetitivo; il presupposto è quello della necessità di coinvolgere gli alunni in un sapere che *si fa*, ovvero si rielabora e si ricostruisce nel momento stesso in cui lo si apprende. Tale prospettiva ha infatti molti pregi:

1. favorisce il livello di coinvolgimento e dunque di motivazione;

2. veicola dei saperi che, comportando una rielaborazione e ristrutturazione da parte degli studenti, favorisce più apprendimento rispetto alla mera ripetizione nozionistica e mnemonica di saperi preconfezionati e predigeriti;
3. favorisce la riflessione metacognitiva sui processi messi in campo per raggiungere i risultati e dunque la possibilità di trasferire gli stessi anche in altri compiti affini.

Ma, soprattutto in lingua straniera, è necessario condividere un lessico e alcune nozioni di base che spesso richiedono molto tempo per essere apprese e che, ancor più che per l'insegnamento in lingua madre, rischiano di sostituire gli obiettivi legati ad una visione esplicativa dell'insegnamento della geografia con obiettivi di tipo puramente nozionistico, semplificando e banalizzando la complessità di questo sapere.

8.5 Preparazione

Nell'estate del 2005 ho cercato libri di geografia nelle librerie di Graz in Austria dove mi ero recata per un convegno, ma senza alcun risultato soddisfacente. Come nella nostra provincia, i libri in Austria vengono dati gratuitamente alle scuole e quindi nelle librerie nei mesi estivi non vi era una gran scelta. Anche una visita apposita a Bolzano non ha ottenuto buon esito: esiste un solo libro in adozione alle scuole medie di lingua tedesca di quella provincia, molto denso e non adatto allo scopo. Ho capito che il trovare materiale adatto non sarebbe stato facile.

Comunque, durante il primo quadrimestre, con la mia collega Sonia Ambrosi, abbiamo fissato gli obiettivi. La scelta del Sud America è stata fatta dalla collega di geografia anche per la presenza di un'alunna immigrata dal Paraguay nella classe III B.

Durante i mesi del primo quadrimestre ho fatto molte letture, sia teoriche su siti e riviste didattiche che specifiche. Ho letto due testi di geografia in uso in Germania nell'ottava classe della Realschule e della Hauptschule.²¹ I libri tedeschi hanno spesso un approccio per grandi problemi, del tipo "Vita tra il Polo e l'Equatore", "L'uomo trasforma il territorio", "Energia dalla foresta pluviale": approcci interessanti ma linguisticamente troppo complessi da affrontare per i miei alunni. Durante le vacanze di Natale ho letto anche opere generali sulle grandi scoperte geografiche e sulla scoperta dell'America in particolare, in modo da avere una conoscenza generale maggiore sull'argomento.

²¹ Brucker – Hausmann *Unsere Erde 8 – Realschule-Ausgabe* B-Oldenburg 1994, *Erdkunde* 7/8 Hauptschule Rheinland Pfalz Terra Klett 2005-Herausgeber J. Bünstorf.

8.6 Presentazione del progetto alle classi e ai genitori

Abbiamo parlato con le classi del progetto cercando di chiarire il significato dell'acronimo CLIL e di presentare il modulo in modo attraente, un qualcosa di più e di meglio della solita routine scolastica in geografia o in tedesco. Se l'insegnante è motivato e gode della fiducia degli alunni e dei genitori e se il clima di classe è buono, tali proposte incontrano curiosità e accettazione. Infatti nella classe III B non vi sono stati problemi dopo aver spiegato che si sarebbe lavorato in gruppo secondo il *Cooperative Learning* e che solo le verifiche sarebbero state individuali. Nella III A, invece, una classe molto difficile, ci sono state più perplessità. Abbiamo quindi effettuato un'indagine scritta²² tra gli alunni di questa classe, da cui è risultato che sette alunni/e non volevano fare geografia in tedesco con motivazioni non sempre chiare ma di netto rifiuto. Trattandosi in parte di alunni problematici, si è deciso che essi avrebbero fatto geografia in italiano con la collega Ambrosi, mentre il resto della classe (sedici alunni/e) l'avrebbero fatta con me in tedesco. Ciò è stato possibile poiché le lezioni di CLIL venivano fatte nelle ore di geografia, utilizzando due aule diverse. La decisione si è rivelata saggia.²³

Dopo aver fatto approvare il progetto dal Collegio Docenti,²⁴ abbiamo presentato l'iniziativa ai genitori, raccogliendo un buon consenso e anche un ringraziamento per aver esteso l'esperienza alle due classi, nonostante le difficoltà emerse con la classe III A.

8.7 L'organizzazione del gruppo classe

La proposta di effettuare per il II quadrimestre l'insegnamento della geografia in tedesco è stata favorevolmente accolta dalla III B, mentre ha riscontrato dubbi, perplessità e reticenze in una fetta di alunni della III A. Si è deciso pertanto di dare all'intera III A l'opportunità di scegliere se aderire o meno all'iniziativa proposta, in quanto le perplessità e i malumori che serpeggiavano avrebbero di certo inficiato il clima e il lavoro. La classe del resto era da sempre stata una classe problematica, con spinte centrifughe rispetto all'impegno scolastico e alla collaborazione attiva, probabilmente anche a causa dell'elevato livello di ansia da prestazione presente in molti alunni e della facile tendenza da parte loro alla frustrazione e alla arrendevolezza rispetto al compito, con la conseguente spinta a cercare un'identità e un ruolo nel gruppo basati esclusivamente sulla passività e sulla pregiudiziale opposizione rispetto a qualsivoglia proposta scolastica.

²² Cfr. *Appendice 1* alla fine del capitolo.

²³ Cfr. *infra*, al paragrafo *Organizzazione del gruppo classe*.

²⁴ Cfr. *Appendice 1* alla fine del capitolo precedente *Progetto CLIL alla scuola media di Predazzo*.

Si è così costituito un gruppo composto da sette alunni, che temevano di dover rinunciare, aderendo al CLIL, ai discreti risultati ottenuti nel I quadrimestre in geografia. L'organizzazione pertanto ha richiesto da parte mia e della collega di tedesco la rinuncia alla codocenza in III A, e per questo durante le due ore CLIL la classe veniva divisa in 2 gruppi: i sette "rinunciatori" svolgevano separatamente l'ordinaria lezione di geografia con me, mentre il resto del gruppo si riuniva nell'aula di lingue per seguire le lezioni di geografia in tedesco. Lo svantaggio di siffatta organizzazione è stata l'impossibilità della codocenza, mentre i vantaggi dal punto di vista della motivazione e dei risultati scolastici sono stati superiori alle aspettative. Il gruppo dei sette ha affrontato nella prima parte del quadrimestre la stessa tematica del gruppo CLIL, con proposte di attività e modalità piuttosto simili; mentre la seconda parte del quadrimestre è stata dedicata ad un laboratorio di ricerca individuale su tematiche "extra-CLIL". Il numero esiguo dei partecipanti all'attività, unito al fatto di aver assecondato le loro esigenze, ha creato sin da subito un clima positivo. Buone, anche rispetto ai normali standard nelle ore disciplinari, sono state la disponibilità al dialogo e al lavoro, la motivazione e la curiosità verso gli argomenti, la collaborazione tra i pari e con l'insegnante. L'aver affrontato più tematiche, rispetto al resto del gruppo classe, ha avuto un effetto positivo sul gruppo, aumentando nei più deboli il senso di autoefficacia. I risultati in geografia alla fine del quadrimestre sono rimasti uguali, in due casi addirittura migliorati.

Per quanto attiene invece il mio ruolo nel resto della III A relativamente all'attività CLIL, esso è stato del tutto marginale; essendo stata in quella classe docente di storia e di geografia, ma non di italiano, non avevo una disponibilità oraria tale che mi consentisse di impostare una riflessione metacognitiva con il gruppo sulle modalità di apprendimento e sui risultati via via ottenuti. Già troppo poche mi sembravano le tre ore settimanali di storia, rispetto agli obiettivi di contenuto e di competenza, da farmi desistere dall'idea di destinarne una ad altri scopi. A distanza di tempo mi sono chiesta però se questa scelta sia stata davvero opportuna e se l'interdisciplinarietà e la crosscurricularità non passino anche, o forse soprattutto, attraverso questi canali spontanei di esperienze di apprendimento, e non solo tramite progetti che spesso vantano l'apertura a varie discipline, le quali però rimangono sempre e solo accostate tra loro, mai davvero unite in un legame di effettivo scambio e sovrapposizione.

Stimolante invece è stata senza dubbio l'esperienza di osservatrice che ho svolto in III B durante le ore di lezione. Il mio intervento in classe si limitava a verificare e controllare che i gruppi avessero correttamente compreso la consegna e che svolgessero in modo corretto il compito assegnato, essendo stati anticipatamente concordati i contenuti e le modalità di gestione tra le due docenti.

Ho avuto modo pertanto di osservare i miei studenti e di verificare, anche con una certa sorpresa, che, in almeno due casi, il loro atteggiamento e la loro disponibilità verso i contenuti proposti sono stati nettamente superiori rispetto alle ore di lezione di geografia canoniche. Le spiegazioni possibili credo siano da rintracciare prevalentemente:

1. nelle *modalità di lavoro*; il lavoro di gruppo ha evidentemente stimolato di più la partecipazione di quegli alunni che in compiti individuali sono meno autonomi e più deresponsabilizzati; ha inoltre aumentato il loro senso di efficacia, in quanto ha consentito loro di vivere più volte il successo di una risposta corretta, pur se elaborata con il contributo dei compagni;
2. nella *proposta didattica*; pur non avendo rinunciato agli obiettivi di competenza prefissati per la classe, sono state inevitabili la riduzione dei contenuti e la distensione dei ritmi di lavoro. Questo ha consentito anche a chi presentava prerequisiti più deboli e tempi di concentrazione più brevi di seguire le lezioni e di assimilarne con meno difficoltà i contenuti, aumentando di conseguenza la partecipazione e la motivazione verso l'apprendimento.

8.8 Difficoltà e soluzioni

Il trovare materiali adatti e adattabili alle mie classi è stato il problema principale. Internet è stata la fonte principale e in particolare l'enciclopedia Wikipedia nell'edizione in lingua tedesca. Facilmente utilizzabili anche dei libri operativi²⁵ sui continenti legati al testo 'Terra' del Klett-Verlag, con molti cruciverba e immagini.

Ho acquistato una grande carta geografica in tedesco del Sudamerica,²⁶ che ho appeso nell'aula-lingue, dove avevano luogo le lezioni.

I gruppi lavoravano su tavoli esagonali con due atlanti tedeschi²⁷ per tavolo a disposizione. Chi ne sentiva il bisogno, durante lo svolgimento del compito, poteva anche consultare i vocabolari bilingui posti nell'armadio.

La preparazione delle lezioni, basata su fogli di lavoro da elaborare in gruppo, è rimasta comunque per me sempre molto laboriosa. Durante questo periodo ho tenuto un diario cognitivo²⁸ in cui ho segnato le reazioni degli alunni, le mie letture, difficoltà e successi.

Una difficoltà forse specifica del tedesco è stata quella legata alla quantità di lessico nuovo da fare comprendere e imparare, senza cadere da parte dell'insegnante nell'uso

²⁵ Terra Rund um die Welt 3 Nord –und Südamerika- Arbeitshefte Geographie- Klett 2003.

²⁶ Südamerika physisch/politisch Klett Verlag 3-623-12954-2.

²⁷ Alexander Schulatlas, Sekundarstufe 1- 3-623-49610-3.

²⁸ Cfr. Appendice 2.

dell'italiano. Per quanto riguarda il primo problema mi sono resa conto della difficoltà di trovare materiali adatti a spiegare il ritardo di sviluppo del Sud America e i problemi di ordine economico e politico che caratterizzano quel continente. Ho raccomandato agli alunni e ai loro genitori di seguire con attenzione le notizie dei media che riguardassero quel continente, e all'inizio della lezione chiedevo se avevano sentito qualcosa al telegiornale o riferivo io di qualche notizia riguardante quel continente. Non mi è riuscito però di elaborare un percorso più sistematico sui temi dell'attualità politico-economica.

Facendo *zapping* sulle Tv tedesche (ho a casa un ricevitore di satellite Astra) ho scoperto che vi sono molto spesso notevoli documentari a sfondo geografico. Ne ho registrato alcuni e utilizzato due: uno su 'Cortez e il regno azteco'²⁹ e uno intitolato 'Von Feuerland zum Amazonas',³⁰ su flora fauna e clima partendo dalla Terra del Fuoco e andando vero il Rio delle Amazzoni.

Ho quindi, dopo aver concluso la parte riguardante gli obiettivi³¹ del punto 1 e 2, cambiato gli obiettivi del punto 3 sull'economia, trattando in parte la storia della colonizzazione (Cortez) e in parte temi più naturalistici, come i climi e gli animali presenti nei vari paesaggi (Patagonia, Atacama, Altiplano).

Il film mi è sembrato uno strumento molto più efficace di altri e più gradito ai miei alunni. Anche l'utilizzo dei film mi è costato però molto lavoro. Li ho guardati più volte, cercando di trascriverne il testo, al fine di decidere quali compiti assegnare prima, durante e dopo la visione del film.

Per quanto riguarda il lessico, è nato subito il problema di come spiegare in tedesco il significato di parole come *Landwirtschaft* (agricoltura), *Viehzucht* (allevamento del bestiame), *Bevölkerung* (popolazione) ecc. e di come farle imparare. Ho lavorato molto con il dizionario monolingue, cercando di semplificare ulteriormente la definizione che davo in tedesco e permettendo oralmente a chi avesse capito il significato di dirlo in italiano.

La volta seguente per ripetere i vocaboli facevo delle specie di quiz o "test a buchi"/*Lückenteste* in cui io dicevo la definizione e gli alunni dovevano dire il vocabolo in tedesco. L'elaborare molto lessico geografico nuovo rimane comunque per la lingua tedesca un fattore più problematico che per altre lingue, ove tale lessico è in gran parte di derivazione neolatina.

²⁹ *Tag X-Der Untergang der Azteken*- Regie von Stephan Koester (registrato da 3sat Donn.23. März 2006-20.15 Uhr).

³⁰ Dalla serie *Abenteuer Erde - Die Anden - Von Feuerland zum Amzonas* - Film von Mark Fletcher (registrato da WDR Diens.18. April 2006-20.15 Uhr).

³¹ *Cfr. supra, La scelta dell'argomento e la formulazione degli obiettivi.*

8.9 Obiettivo metacognizione

È sorprendente che l'educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che è la conoscenza umana, su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere. In effetti, la conoscenza non può essere considerata come un attrezzo ready made, che si può utilizzare senza esaminarne la natura. Così, la conoscenza della conoscenza deve apparire come una necessità primaria, volta a preparare e ad affrontare i rischi permanenti di errore e di illusione, che non cessano di parassitare la mente umana. Si tratta di armare ogni mente nel combattimento vitale per la lucidità.

Con queste parole il noto sociologo Edgar Morin³² introduce il capitolo relativo al primo dei sette temi da lui ritenuti fondamentali nei nostri insegnamenti, benché fino ad oggi ignorati o dimenticati dai programmi delle nostre scuole. Si tratta di problemi e questioni che riguardano e coinvolgono gli insegnanti di tutte le discipline, in quanto permettono di integrare le discipline esistenti e di stimolare gli sviluppi di una conoscenza, ritenuta auspicabile e necessaria dall'autore, atta a raccogliere e ad affrontare le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale. Problemi e questioni che, proprio in quanto riguardano la condizione umana in tutta la sua complessità e multidimensionalità - fisica, biologica, psichica, sociale, culturale, storica ecc. - si aprono anche su profondi misteri, alcuni dei quali solo parzialmente analizzati e inquadrati dalla scienza, concernenti l'Universo, la Vita, la nascita dell'Essere umano...

Ma al di là dell'enorme portata rivestita dalle analisi e dalle considerazioni svolte da Morin circa l'aridità e la frammentazione del sapere, e il problema della perdita di identità/unità dei saperi dispersi nelle singole discipline, ritengo importante rilevare come il primo punto dell'analisi svolta dal sociologo riguardi proprio la metacognizione. Si tratta della capacità di imparare ad imparare, di prendere coscienza dei meccanismi tramite cui veniamo a contatto con il mondo, inscrivendolo nella nostra esperienza, integrandolo nel nostro patrimonio di affetti e di conoscenze, riconoscendolo e interpretandolo al fine di renderlo nostro. Secondo Morin è necessario potenziare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali, culturali della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue modalità, per permetterci di riconoscere le disposizioni psichiche e mentali che inducono la conoscenza a rischiare l'errore e l'illusione.

³² *Cit., ibid.*, p. 11.

Una delle finalità del progetto CLIL da noi realizzato prevedeva il potenziamento della capacità di riflessione metacognitiva nei nostri studenti. Per questo motivo entrambi i gruppi di lavoro CLIL sono stati organizzati secondo l'approccio del *Cooperative Learning*, il quale prevede un momento di riflessione con l'intera classe (da noi effettuato al di fuori delle ore di lezione di geografia in tedesco) sulle strategie di apprendimento utilizzate dagli alunni nelle ore di lezione. L'apprendimento infatti, come è noto, implica l'esercizio di diverse forme di controllo, che però non sempre gli allievi possiedono, come è emerso anche dall'attività di rielaborazione proposta e di cui dirò in modo più diffuso nel corso di questo paragrafo. Se le strategie motivazionali riguardano i modi in cui l'allievo cerca di conservare la stima del sé, quelle metacognitive si riferiscono alla capacità di saper controllare i processi di acquisizione, elaborazione e utilizzazione della conoscenza. Uno degli obiettivi irrinunciabili del progetto era appunto quello di affinare nei nostri allievi la loro capacità di autoregolazione, senza la quale, come sostiene Edgar Morin, l'apprendimento rischia di immiserire in una lunga serie di nozioni sterili e frammentate.

8.9.1 Lo sfondo teorico: autoregolazione, metacognizione e motivazione

Con il termine *autoregolazione* gli studiosi si riferiscono alle strategie messe in campo da un individuo per verificare, controllare e modificare i propri comportamenti al fine di raggiungere obiettivi di apprendimento e di riuscita. L'autoregolazione dunque non coincide *tout court* con la metacognizione, ma in un certo senso la comprende; un comportamento autoregolato permette infatti all'allievo di porsi di fronte al compito, il cui svolgimento costituisce l'obiettivo, valutando per esempio il tempo a sua disposizione, il tipo di impegno richiesto, il materiale più adatto, le modalità di studio più adeguate, di adottare cioè alcune strategie metacognitive che lo mettano nelle condizioni ottimali per raggiungere la meta che si è prefissato. D'altro canto però lo studente utilizzerà anche strategie motivazionali per controllare l'ansia, per mantenere un impegno e una concentrazione costanti nell'attività di studio, per non distogliersi troppo facilmente e frequentemente dal compito, disperdendo così le sue energie. *La caratteristica fondamentale dell'autoregolazione è l'uso di strategie sia nel settore metacognitivo che in quello motivazionale,*³³ le quali concorrono entrambe all'acquisizione di quella capacità di apprendimento autonomo, che a sua volta risponde a uno dei tre principali bisogni umani postulati da Deci e Ryan³⁴ nella loro teoria dell'autodeterminazione. I due studiosi infatti, sfatando un luogo comu-

³³ Cfr. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico; aspetti emotivo-cognitivi*, cap. 11, p. 320.

³⁴ E. L. Deci e R. M. Ryan, *A motivational approach to Self: integration in Personality*, 1991.

ne, non considerano la motivazione intrinseca o estrinseca come un attributo stabile della personalità, bensì come un *continuum* che può variare in termini di autodeterminazione-controllo e a seconda del fattore tempo: tanto più un comportamento è autodeterminato, tanto maggiore sarà l'impegno e l'interesse profusi dalla persona in quell'attività. Questo perché i due bisogni che, se soddisfatti, concorrono al benessere dell'individuo sono: il bisogno di autonomia e il bisogno di competenza. Il processo di interiorizzazione, che sta alla base del processo attraverso cui un comportamento regolato dall'esterno può, via via nel corso del tempo, divenire sempre più autonomo e autodeterminato, fa sì che vengano esauditi proprio quei bisogni di cui parlano Deci e Ryan: attraverso le diverse forme di interiorizzazione di regole, procedure e comportamenti l'uomo si libera infatti dal fardello del controllo e dell'imposizione esterna, divenendo sempre più libero e indipendente nello svolgimento delle sue attività, nonché abile e competente nel gestire la propria vita e autentico e vitale nel rapporto con gli altri.

Lo scopo dunque del tempo dedicato alla riflessione sulle due ore CLIL (circa un'ora ogni 15 giorni) era quello di far soffermare l'attenzione dei ragazzi, seguendo le orme della teoria cognitivista, sul processo di apprendimento, ovvero sui meccanismi di elaborazione dell'informazione da loro adottati durante le attività. Ciò significa concentrare l'attenzione sui processi di *feedback* che, per così dire, si frappongono tra il momento del compito e quello della valutazione. Ciascuno di noi adotta infatti dei filtri, soprattutto di tipo linguistico, per la decodifica dell'informazione proveniente dall'esterno, ma anche strategie metacognitive di controllo e di regolazione che ci consentono di intervenire sui nostri comportamenti e di modificarli di fronte ad un risultato insoddisfacente, ripartendo dall'analisi della consegna o rileggendo per esempio il testo se dopo una prima lettura non si è compreso ciò che dice. Questa teoria dunque ha il vantaggio di non prendere in considerazione solamente il momento dell'*input* e quello dell'*output*, come tradizionalmente è accaduto nella scuola, ma soprattutto le modalità di intervento che lo studente può utilizzare per affrontare efficacemente il compito, e che ovviamente spetta al docente potenziare e affinare. Ad esempio, nell'ambito della comprensione, un insegnamento largamente utilizzato nella scuola secondaria è il metodo di lettura (per esempio la lettura selettiva *top-down*, che consiste nel selezionare le informazioni più importanti) o la costruzione di mappe concettuali secondo le indicazioni di Novak e Gowin³⁵ (per esempio organizzando schematicamente le informazioni, integrando le informazioni mancanti, ricorrendo alle conoscenze enciclopediche). Un approccio di più largo respiro che investe sia le

³⁵ J. D. Novak e D. B. Gowin, *Imparando ad imparare*, Torino 1992.

strategie cognitive specifiche sul compito che le strategie metacognitive di controllo, è l'insegnamento dell'autoistruzione verbale, secondo il modello di Meichenbaum.³⁶ Questo approccio favorisce l'interiorizzazione e la sedimentazione di regole e di procedure, e parte dal presupposto che il metodo di studio - tanto osannato e auspicato a scuola - non si insegna ma si impara, si acquisisce cioè a contatto con chi lo pratica.

8.9.2 Organizzazione e bilancio dell'attività di metacognizione

Come già ho avuto modo di accennare, a causa delle mie personali perplessità espresse precedentemente, seppur in modo succinto, è stato possibile proporre l'attività di riflessione metacognitiva solo alla classe III B.

Durante le ore di rielaborazione invitavo gli studenti ad esprimere e tematizzare le loro opinioni, perplessità, dubbi in merito al progetto, per evitare che le difficoltà provate o la stanchezza divenissero causa di rifiuto o ostilità. Si trattava infatti di una proposta nuova, che coinvolgeva direttamente una lingua considerata difficile nei primi anni di apprendimento, svolta nel II quadrimestre dell'anno scolastico e rivolta ad una classe III impegnata, oltre che nelle routinarie attività curricolari e opzionali, anche nell'elaborazione della tesina in vista dell'esame di III media e nello studio individuale in vista delle certificazioni linguistiche.

L'ostacolo principale rilevato è stato, com'era prevedibile, il fattore linguistico. In particolare la competenza lessicale specifica era sentita come un prerequisito necessario per l'elaborazione, ma ostica da apprendere e assimilare e quindi di ostacolo al raggiungimento degli obiettivi di competenza. Spesso i ragazzi avevano l'impressione di studiare tedesco più che geografia.

Oltre a ciò gli alunni, invitati a tracciare con l'aiuto dell'insegnante una panoramica riassuntiva di tutte le specifiche difficoltà incontrate durante le ore di lezione, hanno riscontrato i seguenti problemi nel processo di apprendimento:

1. Scarsa motivazione alla lettura.
2. Difficoltà strumentali che in taluni permangono ancora alla fine della scuola media.
3. Scarsa capacità di utilizzare la lettura come strumento di comprensione in contesti non strettamente legati alla lezione di lingua italiana.
4. Lettura superficiale: di fronte ad un termine sconosciuto, o blocco nella comprensione globale o tendenza ad ignorarlo.

³⁶ D. Meichenbaum e J. Goodman, *Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control*, "Journal of Abnormal Psychology", vol. 77, 1971.

Tale panoramica credo sia interessante almeno per due motivi:

1. da un lato identifica nella *motivazione* una delle cause della mancata o difficoltosa comprensione del testo (i punti 1, 2 e 3 sono emersi dalla discussione come legati tra loro). I vari aspetti relativi alla motivazione risultano connessi alla metacognizione (come è altresì emerso in altri esercizi di comprensione del testo anche in lingua madre la cui trattazione è rimandata al punto successivo). Ciò significa che l'uso competente di strategie di pianificazione e di controllo nell'attività di lettura aumenta il senso di efficacia, autonomia e competenza dell'allievo, per usare le parole di Deci e Ryan.³⁷ E sono proprio questi aspetti che, sempre secondo i due autori, incidono sul manifestarsi di interessi da parte degli alunni: quelli tra loro che sono in grado di esercitare forme di controllo e di monitoraggio sui propri processi di lettura sono gli stessi che si impegnano in modo autonomo e spesso senza alcun tipo di sollecitazione da parte del docente in letture ritenute da loro stessi stimolanti. Al contrario, la cattiva qualità della prestazione incide negativamente sulla percezione delle proprie competenze strategiche, incidendo negativamente sulle prestazioni future e confermando l'allievo nelle sue ipotesi di attribuzione dell'insuccesso alla sua scarsa capacità, come sostiene Dweck³⁸ nella formulazione della teoria sul ruolo degli obiettivi e delle attribuzioni nel successo o insuccesso scolastico.
2. D'altro canto il punto 4 rileva proprio il diffuso atteggiamento di *mancato ricorso* da parte degli studenti a *strategie metacognitive*; i quali di fronte ad una difficoltà non utilizzano per esempio né il vocabolario né il contesto per risolvere il problema, ma ad essa si arrendono, arrendendosi in tal modo anche alla perdita di significato.

A confermare ulteriormente questo dato sono i problemi emersi in classe quest'anno in un contesto solo apparentemente estraneo alla tematica che qui stiamo trattando, ovvero, l'insegnamento-apprendimento di una disciplina veicolata tramite una lingua straniera. Durante l'ora di *metodo di studio* è stato loro somministrato un test di comprensione nel quale gli studenti dovevano rintracciare le parole "calde". Lo scopo dell'esercizio consiste nel riflettere sull'intenso lavoro inferenziale che deve compiere il lettore per giungere a comprendere il significato di un testo e sulle strategie utilizzabili per giungere alla risoluzione del problema. I risultati del test mi servivano per avere una panoramica relativa al livello di prestazione dei miei studenti. Le

³⁷ *Op. cit.*

³⁸ C.S. Dweck, *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, 2000.

soluzioni proposte hanno rilevato grosse difficoltà sia in ordine alla individuazione delle parole “calde” che al loro collegamento. Le mie ipotesi di spiegazione rispetto a questo dato particolarmente scoraggiante sono state le seguenti:

- mancanza di vissuto rispetto all’esperienza proposta. Quindi, impossibilità di attingere ad un’ enciclopedia di esperienze (ma anche lessicale) per leggere e integrare tra loro le informazioni presenti nel testo;
- difficoltà a rivedere i propri errori e ad usare la revisione per controllare le risposte, anche in differita (intendo dire al momento della correzione in classe dell’esercizio).

Anche grazie a questa esperienza parallela svolta dagli studenti nell’ora di italiano è stato possibile, durante le ore di rielaborazione legate al CLIL, sviscerare a fondo la questione, considerando anche le possibili strategie da adottare per favorire l’assunzione di comportamenti e abitudini più adeguate e fruttuose sul piano dell’apprendimento. Tali strategie sono risultate, a loro parere, essere le seguenti:

- *verificare la coerenza delle ipotesi anche coinvolgendo i compagni.* La proposta del lavoro di gruppo è stata giustificata per il fatto di essere più motivante e stimolante. Il lavoro di gruppo può, non vi è dubbio, favorire la ricerca di aiuto, cioè quella strategia autoregolativa di tipo adattivo che spinge l’allievo a rivolgersi al contesto sociale (insegnante, compagni) per aumentare la sua conoscenza; potenziare questa strategia aiuta l’allievo, come suggerisce Newman parlando della tecnica del *reciprocal question*,³⁹ a regolare il suo apprendimento ottenendo così maggiori successi; e questo a sua volta incide positivamente sul senso di efficacia in un circolo a spirale che vede crescere sia la motivazione al compito che la prestazione.
- *Motivare le attività esplicitando lo scopo e dando loro la dovuta importanza.* Dunque l’accessibilità di un compito di apprendimento – che deve comportare un livello di difficoltà tale da non scoraggiare gli allievi, se il compito è troppo difficile, ma al contempo deve costituire una sfida per gli stessi (il che favorisce un rinforzo per i comportamenti intrinsecamente motivati) – unitamente alla capacità di coinvolgimento e di appoggio da parte dell’insegnante, sembrano essere fattori decisivi. La condivisione degli scopi consente da un lato di rendere meno estranei ed estraniati i contenuti della proposta didattica, e questo può indurre gli studenti ad assumere comportamenti volti a raggiungere obiettivi di *padronanza* piuttosto che di *prestazione*. In tal senso anche la valutazione gioca un ruolo decisivo e di stimolo, quando essa non viene percepita come qual-

³⁹ Cfr. P. Boscolo, *Psicologia dell’apprendimento...*, op. cit., cap. 11, p. 323.

cosa di incombente e di decisivo rispetto allo svolgimento del compito, come cioè l'aspetto saliente e lo scopo ultimo delle attività didattiche. D'altro canto, la condivisione degli obiettivi può far aumentare il livello di curiosità verso il compito stesso, avvicinando al contempo tra loro gli attori del dialogo didattico-matetico, docenti e alunni, che si trovano insieme coinvolti in un progetto di studio e di apprendimento. La condivisione reale e non fittizia del compito, se ben intesa e praticata, dovrebbe comportare anche una partecipazione attiva e paritetica di tutti i componenti del gruppo di apprendimento, e questo può indurre l'insegnante ad attenuare la regolazione esterna e conseguentemente esaudire il bisogno di autonomia degli studenti. A sua volta il soddisfacimento del bisogno di indipendenza, unitamente al desiderio di superare le sfide in termini di risultato e di riuscita che l'autonomia pone, possono indubbiamente favorire, anche se non sono sufficienti, la ricerca di strategie e procedure più consone ed efficaci rispetto al compito, ed avere conseguentemente effetti benefici anche sul senso di *autoefficacia*, favorendo in tal modo sia gli aspetti motivazionali che quelli metacognitivi implicati nel compito.

Si è pertanto cercato di dar voce alle esigenze espresse dai ragazzi nei modi seguenti:

- a. è stato ulteriormente potenziato nelle ore CLIL il *lavoro in gruppo*, mirabilmente diretto dalla collega di tedesco. Se le prove di verifica venivano svolte singolarmente da ciascun allievo, tutte le singole attività venivano invece proposte per gruppi, formati mediamente da 4 allievi ciascuno. Ogni attività prevedeva l'acquisizione di un punteggio, talvolta anche la vincita di un piccolo premio, da parte dell'intero gruppo. A ciascun componente del gruppo veniva assegnato un compito specifico e di comune utilità (ricerca sul vocabolario, trascrizione sul foglio di lavoro, ricerca sull'atlante, ecc..) e a turno ciascuno di loro era chiamato a rispondere alle domande o a formulare la soluzione di un esercizio. Questi ultimi venivano spesso proposti sotto forma di gioco o di gara. Alla ricerca e formulazione della soluzione per svolgere correttamente l'esercizio era chiamato a partecipare l'intero gruppo di lavoro.
- b. All'inizio della lezione l'insegnante scriveva sulla lavagna le attività previste per quell'ora, specificandone per ciascuna i tempi di massima. Sulla lavagna venivano inoltre trascritti i termini nuovi, corredati di informazioni relative al genere ed eventualmente al numero o al paradigma verbale. Spesso veniva ribadita l'importanza della consultazione dell'atlante ed eventualmente riferita la pagina dove gli alunni avrebbero potuto trovare le informazioni necessarie per svolgere correttamente gli esercizi.

- c. Durante le ore di rielaborazione gli alunni venivano stimolati a cercare collegamenti con informazioni e argomenti affini già trattati nel corso di studi durante le ore “canoniche” di geografia (ad esempio: la densità di popolazione in Europa, le dimensioni dell’Europa, natalità e mortalità in altri paesi in via di sviluppo ecc..). Venivano poi ribaditi i significati di alcuni termini tecnici specifici della disciplina (ad esempio: *pro capite*, *latitudine*, ecc..) e l’importanza che per lo studio della geografia rivestono alcuni strumenti di rilevazione e rappresentazione di dati (ad esempio: le carte tematiche, gli istogrammi ecc..).

8.10 Bilancio

L’esperienza per l’insegnante di lingua straniera è stata nel complesso positiva. L’impressione avuta è stata di fare più lingua e più contenuto rispetto alle ore curricolari di lingua straniera tradizionali, e soprattutto di fare lingua per veicolare un contenuto e non per esercitare qualche nuova struttura grammaticale. L’argomento Sud America ha rappresentato anche per l’insegnante un fattore di novità e di nuovi interessi. L’insegnante si è sentita una ricercatrice, uscendo dalla routine dei soliti modelli di insegnamento.

Per quanto riguarda il parere degli studenti sulle 2 ore di insegnamento di geografia in tedesco, nella classe III B è stato somministrato un questionario,⁴⁰ dal quale sono emersi i seguenti giudizi espressi all’incirca all’unanimità:

- “facili le lezioni”;
- “difficili le verifiche”;
- “abbiamo l’impressione di aver studiato più tedesco che geografia”.

Crediamo comunque che i risultati di maggiore o minore incremento nell’apprendimento possano essere verificati compiutamente solo negli anni a seguire, e quindi sarebbe auspicabile, a nostro parere, iniziare questa esperienza nella classe seconda media ove le condizioni generali lo permettessero.

Nella classe III A la valutazione sull’esperienza CLIL è stata espressa nell’ambito di un questionario di fine anno sull’insegnamento della lingua tedesca in tutte le sue articolazioni.⁴¹ Ci siamo chieste perché, anche in quella classe, parecchi alunni abbia-

⁴⁰ Cfr. Appendice 3.

⁴¹ Cfr. Appendice 4.

no avuto la percezione di fare più tedesco che geografia, e ci siamo date le seguenti risposte:

- la nostra collaborazione non è stata molto serrata. Ciò trova probabilmente le sue motivazioni nella fiducia reciproca e nel nostro stile cognitivo (più autonomo che collaborativo),⁴² ma anche nel fatto che l'insegnante di lingua si occupava da sola del lavoro pratico da svolgere in tedesco durante le due ore CLIL (ricerca in internet e nei libri di testo, assemblaggio dei materiali ecc..) e tale lavoro era così intenso da non lasciare spesso tempo e voglia per ulteriori confronti. Inoltre, in III A l'insegnante di geografia faceva lezione di geografia in italiano con il gruppo che non aveva scelto il CLIL, parallelamente al resto del gruppo classe, e di conseguenza non era fisicamente presente alle lezioni.
- Un altro motivo di scarsa collaborazione è stato dovuto alla limitata competenza in tedesco dell'insegnante di geografia, che la escludeva di fatto dal lavoro di ricerca e assemblaggio dei materiali. Pertanto il suo intervento, anche in III B, si è limitato nella fase iniziale alla stesura del Progetto e all'indicazione degli obiettivi e all'attività di riflessione meta-cognitiva⁴³ con gli studenti durante il II quadrimestre. Di conseguenza, dato il ruolo dominante dell'insegnante di lingua straniera nell'ora di geografia, specialmente per la classe III A, gli alunni hanno percepito quell'ora come ora di tedesco, identificando di fatto insegnante e disciplina.

Nell'ipotesi di ripetere la sperimentazione di geografia in tedesco, ci rendiamo conto che sarebbe necessario un maggiore confronto su ogni attività da presentare agli alunni, anche se ci è chiaro che l'elemento linguistico è un campo dove l'insegnante di lingua straniera ha maggiore competenza ed esperienza e non è un elemento secondario nel determinare le attività da svolgere.

8.11 Alcune riflessioni conclusive

La molteplicità dei piani e delle questioni implicate nella professione docente fa sì che questa figura abbia assunto, perlomeno negli ultimi anni, una complessità credo impensata fino a qualche tempo fa. Non sembra più infatti sufficiente essere preparati nelle singole discipline per pensare di ottenere successo in classe e nel conseguimento degli specifici obiettivi educativo-didattici.

⁴² Per la teoria degli stili di pensiero in relazione al processo di insegnamento-apprendimento e con puntuali riferimenti alle elaborazioni di H. Gardner e di R.J. Sternberg, *cfr.*, L. Tuffanelli, *Il portfolio delle competenze*, Erickson, Trento, 2004, in particolare il cap.5.

⁴³ *Cfr.* il paragrafo precedente dal titolo *Obiettivo metacognizione*.

La complessità (termine ormai inflazionato, ma dal quale non possiamo prescindere per descrivere e raccontare il mondo in cui viviamo e per esprimere forse anche il disagio che proviamo di fronte al suo incessante mutare, al suo continuo incalzare e incalzarci, alla sua inafferrabilità e, per certi versi, umanamente deprecabile frenesia e rapsodicità) e la globalità dei problemi (che sono complessi proprio in quanto investono la dimensione polidisciplinare, trasversale, transnazionale della realtà, e sono globali perché investono il destino multidimensionale e ormai globale del genere umano) fanno sì che sempre più sofisticati e attrezzati debbano essere i mezzi e le strategie che consentano all'uomo di far fronte a tale condizione, sfidando l'incertezza, la paura, il senso di smarrimento e l'incomprensione che essa può comportare.⁴⁴ E non può non essere la scuola, in qualità di agenzia educativa promossa per il territorio, luogo di culto e di conservazione della tradizione, luogo di promozione della cultura, laboratorio di ricerca e di innovazione, momento indispensabile per la crescita e lo sviluppo equilibrato ed armonioso di ciascun cittadino, a farsi carico di questi problemi, che investono la stessa dimensione esistenziale dell'uomo, prima e oltre che quella etica, religiosa, politica, sociale, educativa e professionale.

La sfida, o meglio le sfide, secondo la visione di E. Morin,⁴⁵ che attualmente si pongono alla scuola, riguardano la frammentazione e la disgiunzione dei problemi e della realtà che le discipline scolastiche, così come spesso vengono proposte, tendono a enfatizzare piuttosto che a sanare: *Gli sviluppi caratteristici del nostro secolo e della nostra era planetaria ci mettono di fronte, sempre più spesso e sempre più ineluttabilmente, alle sfide della complessità. La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida della complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti.*⁴⁶

Agli inconvenienti della superspecializzazione e della compartimentazione dovuti agli sviluppi delle scienze disciplinari, la scuola non sempre ha saputo far fronte opponendo dei correttivi volti a potenziare l'attitudine fondamentale della mente umana a contestualizzare e ad integrare. Anzi, l'insegnamento ha assecondato questi sviluppi, è

⁴⁴ Cfr., E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano 2000, in partic. cap. I.

⁴⁵ Cfr. E. Morin, *La testa...*, op. cit.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 6.

proprio questa la critica più serrata che Morin muove all'attuale sistema di istruzione in entrambi i testi qui presi in considerazione. Del resto, che la strutturazione e l'organizzazione del sistema scolastico siano stati declinati in questi termini è ampiamente dimostrato, per esempio, dalla attuale separazione delle discipline vigente a scuola, tra le quali non è previsto mai alcun raccordo, se non di tipo puramente formale e astratto, nonché dalla apparentemente insanabile disgiunzione esistente tra cultura umanistica e cultura scientifica, che la scuola stessa esaspera piuttosto che colmare.

Da qui la grande sfida e il senso ultimo del Progetto CLIL, che crediamo risiedano proprio nel tentativo di trovare un correttivo alla frammentazione, alla dispersione e alla superficialità del sapere, tipici del nostro sistema educativo e didattico, fornendo un contributo - umile, parziale - a quella riforma del pensiero tanto auspicata da Morin nei suoi scritti. Riforma che affida totalmente all'insegnamento il compito di promuovere un nuovo modo di concepire e di organizzare il sapere, che sappia scandagliare a fondo il paradigma sul quale si fonda l'attuale modo di intendere e di fare conoscenza. Il nuovo paradigma dovrebbe fondarsi in primo luogo sulla consapevolezza che la conoscenza non è mai uno specchio delle cose o del mondo esterno; essa è piuttosto il frutto di una ricostruzione degli stimoli provenienti dall'interno o dall'esterno, e tale ricostruzione passa necessariamente attraverso il linguaggio e l'interpretazione. E a maggior ragione quanto appena affermato vale per l'apprendimento scolastico, dove la conoscenza passa attraverso processi di mediazione che ha per protagonisti insegnanti e alunni, ovvero soggetti con uno specifico e codificato sistema culturale di riferimento. Una cosa pertanto è insegnare geografia utilizzando strumenti e materiali elaborati in lingua italiana e veicolati da docenti esclusivamente (o quasi) italofofoni; altra cosa è, nel nostro caso, il sapere geografico mediato attraverso canali di comunicazione, *in primis* la lingua, e materiali elaborati in un contesto linguistico-culturale germanico. È lo statuto stesso della disciplina a cambiare, se è vero, come è vero, che il *medium è messaggio*, e cioè che il processo educativo è un processo di ricerca di un senso che può essere negoziato e costruito solo *nella relazione*.⁴⁷

Ed infine, come è ormai noto nel mondo scolastico, i processi di apprendimento non possono nemmeno essere per così dire "preservati", colti isolatamente dall'elemento affettivo, che connota e dirige, assieme alla nostra capacità di ragionare, il comportamento umano. Illuminanti mi sembrano a tal riguardo le considerazioni

⁴⁷ A Tal proposito cfr. M. Dallari, , *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milano, 2005.

svolte da Daniel Goleman⁴⁸ sull'intelligenza *emotiva*, termine che secondo lo studioso include capacità quali l'empatia, l'entusiasmo, la perseveranza, la capacità di automotivarsi, e che stanno alla base, costituiscono la radice per lo sviluppo di due fondamentali atteggiamenti morali: l'autocontrollo e la *compassione*. La seconda e ambiziosa sfida del Progetto CLIL risiede proprio, come ho ampiamente cercato di dimostrare,⁴⁹ nel potenziare le capacità di motivazione e autocontrollo, presupposti tanto indispensabili quanto oggi giorno scarsamente presenti e coltivati nella relazione educativa e didattica.

⁴⁸ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, trad. it. Rizzoli, Milano, 1998.

⁴⁹ Cfr. *supra*, *Obiettivo metacognizione*.

Appendice 1 Indagine/motivazioni positive e negative alunni classe III A

Sono d'accordo di frequentare questo 'corso' perché penso che sia molto interessante e istruttivo, anche se preferirei l'inglese... Comunque sono contenta che la proposta si sia sparsa a tutte le classi. S.Z.

Sì, voglio frequentare il CLIL perché può essere un'esperienza interessante e istruttiva e potrei riuscire a migliorare i miei risultati nelle due materie. E poi è interessante anche provare a fare due materie assieme... e parlare una lingua diversa... S.P.

Sì, io lo vorrei fare perché lo ritengo una cosa utile per il tedesco e per la geografia. B.V.

Sono d'accordo a frequentare il CLIL perché è un'esperienza interessante e istruttiva. S.D.

Sono d'accordo xké serve e è utile. M.V.

Sì, xké è 1 cosa ke mi interessa molto. S.D.

Sono d'accordo con il progetto Clil perché non sono molto brava in tedesco e penso che se si farà forse migliorerò in tutte e due le materie ma chiedo che con il tedesco si parli piano, spiegando bene i vari passaggi perché non capisco bene il parlato in tedesco. S.C.

Sì sono d'accordo a frequentare il Clil perché in un'ora si riescono a fare due materie contemporaneamente. J.G.

Sì, lo voglio frequentare perché mi sembra una cosa molto interessante per lo studio della lingua tedesca. C.T.

Non sono d'accordo perché non mi piace il tedesco. E.V. e A.H.

Non sono d'accordo perché no... F.G.

Ovvio ke no. Per favore non lo faccia! Grazie. M.G.

Non voglio frequentare il CLIL perché non mi piace. P.Z.

Non sono d'accordo di frequentare il CLIL. C.B.

Appendice 2

Diario cognitivo dell'insegnante di tedesco

6/1/2006

Oggi ho preparato le lezioni di domani (3 ore) mettendoci parecchio tempo (2/3 ore) e ora sto scaricando e stampando materiale per il CLIL da un sito austriaco EAA del Ministero della Cultura. Il quaderno che sto stampando è il Nr. 5 dove si dice riguardo alle 'Neue Lernformen': Der Schwerpunkt der Lehrerarbeit verlagert sich bei allen neuen Lehrformen von der Vortragstätigkeit zur Vorbereitung, Planung, Organisation von Lernprozessen und zur Entwicklung von dafür geeigneten Materialien. Oggi ho scritto sulla parete una citazione di Goethe: 'Er hört doch jeder nur, was er versteht' che si potrebbe forse anche trasformare in 'si capisce (la teoria) da ciò che si è sperimentato'.

5/2/2006

Questa settimana cominceremo con il CLIL. Mercoledì scorso incontro con Sonia Ambrosi, giovedì 26 con Lucietto.

Mia riflessione dopo incontro con Lucietto: bisogna fare cose semplici, in successione logica, attenzione a non sommare doppia difficoltà di geografia e di tedesco...

13/2/06

Venerdì a casa ho lavorato per il CLIL, anche sabato: Domenica sono andata a sciare e ho fatto male perché ora sono a casa con un forte raffreddore. Dunque il CLIL si incomincia martedì. Ho guardato la teoria sul brainstorming: tutto è possibile, permesso, non ci deve essere logica o ragionamento, che vengono dopo. Non criticare ciò che dicono gli altri, semmai ampliare, collegarsi. Non più di dieci minuti. Poi, mind-map. Tema principale al centro. Ci sono quindi i rami principali che si possono fare di diversi colori e rami secondari che si dipartono da quelli principali. Non frasi, ma parole chiave, si visualizzano reti di pensieri. Passaggio da brainstorming a mind-map: prima si raccolgono i pensieri, poi si strutturano.

Sto leggendo un libro sulla scoperta del Sud America: di J. P. Parry. Prime scoperte portoghesi e spagnole guidate da esploratori-geografi italiani. Basi di passaggio Canarie, Madeira e Capo Verde. Prime scoperte isole Centro America Hispaniola/Cuba, Maya/Messico, Inca/Perù, Cortez/Pizzaro. Gli indigeni non avevano mai visto i cavalli. Nella conquista furono importanti i cavalli e i cani, che poi si diffusero troppo e divennero una piaga. Società organizzate quelle sopra, in Brasile solo coltivazioni di sussistenza, anche se c'erano metalli non vi era popolazione per estrarli, non servivano così come per

la terra, anche se vi era terreno fertile non vi erano indigeni e perciò non era sfruttabile. Difficile l'esplorazione seguendo i grandi fiumi. All'inizio il Brasile serviva solo per il legname da trasportare in Europa.

In pratica gli spagnoli furono colpiti dalle civiltà di Messico e Perù, dall'oro, dalle città Maya e Inca. Ci sono poche o nulle descrizioni dei fenomeni naturali. I grandi fiumi furono esplorati con difficoltà...

23/2/06

Oggi ho la mia seconda ora di CLIL in Classe III A. Ho fatto la prima ora in modo meno concentrato che in III B anche per problemi logistici. È piaciuto ciò che ha detto L. in spagnolo, poi brainstorming e mind-map. L. e S. fanno associazioni strane, l'immaginario sembra più superficiale che in III B, con tanti balli e musica.

12/3/06

Sto preparando per il CLIL, è un gran lavoro. La volta che è andata peggio è stata l'ultima con la III A: Il testo Höhenschichten è troppo lungo: C. voleva sapere tutte le parole in modo analitico: Quasi tutta l'ora è passata nella decifrazione del testo, poco tempo per il loro compito. Uno come S., in questo caso, stacca presto. Abbreviare il testo e metterci delle domande che riassumano le informazioni più importanti da sapere. Devo inoltre cambiare tipologia di esercizi.

13/3/06

Oggi ho annunciato il tema CLIL in III A e fatto piccola riflessione. Feedback positivo. S. ha notato che sono attività fattibili per tutti, cioè ha apprezzato il mio lavoro. C. pure e ha chiesto che i compagni parlino in tedesco. I. ha chiesto se può cambiare gruppo dopo un certo periodo.

22/3/2006

Ieri o l'altro ieri consegnata verifica CLIL. Insufficienti i deboli: L.-S-K-J. Chiedo il perché, non rispondono loro ma altri che sono andati bene. B. e C. dicono che si aspettavano più una verifica di tedesco che di geografia, avevano ripassato più vocaboli che nozioni geografiche.

S. dice che tali persone (quelle andate male) lavorano bene nel gruppo, che forse nella verifica è una faccenda psicologica. Non credo.

Appendice 3

Questionario di valutazione del percorso CLIL proposto agli alunni della classe III B

1. Hai la sensazione di avere imparato abbastanza di geografia?
2. Hai la sensazione di avere imparato di più tedesco?
3. Hai avuto difficoltà durante le lezioni? Se sì dove in particolare?
4. Hai trovato questo percorso interessante ?
5. Quali attività ti sono sembrate più e meno interessanti?
6. Come ti sono sembrate le verifiche?
7. Come ti è sembrata la modalità del lavoro di gruppo?
8. Rifaresti o consiglieresti questo percorso CLIL?
9. L'argomento scelto ti è piaciuto?
10. Cosa avresti voluto imparare di diverso?
11. Altro.

Appendice 4 Valutazione del percorso CLIL da parte degli alunni di III A

Il progetto CLIL all'inizio non l'accettavo, perché secondo quello che avevo capito si trattava di fare delle ricerche e delle spiegazioni su uno stato in tedesco. Poi, visto che per la maggioranza della classe andava bene, ho deciso che avrei partecipato anch'io. Col passare del tempo ho scoperto che il CLIL trattava soprattutto il luogo, gli animali e la natura e non l'economia, la popolazione etc... come avevo precedentemente capito. Mi è piaciuto anche perché abbiamo visto dei video sul Sud- America ed io ho imparato e scoperto cose nuove su questo luogo non ancora studiato. S.C.

Il CLIL è stato interessante anche se l'avrei fatto su un altro stato. S.D.

Il CLIL è stata un'esperienza bella e interessante xké si impara sia tedesco sia geografia. J.G.

Non ho fatto il CLIL perché non volevo fare la geografia in tedesco, comunque è stato utile con la prof. Ambrosi, perché ho imparato delle cose che non sapevo sugli USA. F.D.

Non ho fatto il CLIL. M.B.

CLIL: è stata anche questa una nuova e bella esperienza, mi è piaciuto quasi tutto tranne la storia, perché non la capisco bene e non mi piace in italiano e in tedesco ancora di meno. Il resto, se tornassi indietro, lo rifarei ancora. A.V.

Non ho partecipato al gruppo di CLIL perché non sono brava in tedesco e non volevo abbassare il mio voto di geografia. C.B.

CLIL: questa materia non mi è piaciuta molto... forse perché non ho preso voti alti... Le verifiche erano molto difficili. G.D.

CLIL, io pensavo fosse una cosa noiosa, ma tutt'altro scoprendo il modo di spiegare della prof., simpatico e chiaro, mi è piaciuto molto e credo che mi sia anche servito. B.V.

Le lezioni di CLIL sono state molto interessanti. Poi l'argomento era quello giusto, nel senso che nella mia tesina d'esame ho fatto il Brasile e perciò seguendo il CLIL ho approfondito la mia conoscenza.

Il modo di insegnamento è stato giusto e non troppo pesante, anche se la storia era piuttosto difficile. S.Z.

Il CLIL mi è piaciuto molto e il CLIL, è quello che mi ha fatto imparare più tedesco. S.V.

Ho imparato molte cose di tedesco e anche di geografia. Sicuramente la prof. ha scelto un argomento interessante (L'America del Sud). È stato affrontato in maniera eccellente. C.T.

CLIL: è stata un'esperienza costruttiva, perché in questo modo mi sono avvicinata di più al tedesco e alla geografia che a me non piace molto. E.K.

CLIL: bello e interessante, siccome mi piace anche la geografia, è stato facile. M.V.

CLIL: esperienza nuova, interessante, bella, avvincente, una sfida. S.D.

CLIL: non mi ispira la geografia in tedesco. A.H.

(Due alunni tra quelli presenti, P.Z. e K.K., non si sono espressi).

BIBLIOGRAFIA UTILIZZATA DALL'INSEGNANTE DI GEOGRAFIA

- Boscolo P.**, *Psicologia dell'apprendimento scolastico; aspetti emotivo-cognitivi*
- Dallari M.** (2005), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milano
- Deci E.L. e Ryan R.M.**, *A motivational approach to Self: integration in Personality*, in Dienstbier R. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 38: Perspectives on Motivation, University of Nebraska Press, Lincoln 1991, pp. 237-88
- Dweck C.S.** (2000), *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento
- Goleman D.** (1998), *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, trad. it. Rizzoli, Milano
- Kundera M.** (2001), *L'ignoranza*, Milano, pp. 9-21
- Meichenbaum D. e Goodman J.** (1971), *Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control*, "Journal of Abnormal Psychology", vol. 77
- Morin E.** (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano
- Morin E.** (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, ed. ital. Milano
- Novak J.D. e Gowin D.B.** (1992), *Imparando ad imparare*, Torino
- Rigotti F.** (2002), *Il filo dei pensieri. Tessere, scrivere, pensare*, Bologna
- Tuffanelli L.** (a cura di) (1999), *Le opzioni e i tempi in un curriculum flessibile. Prove tecniche di autonomia in una scuola del Trentino*, Scuola media di Predazzo, IPRASE del Trentino
- Tuffanelli L.** (2004), *Il portfolio delle competenze*, Trento

BIBLIOGRAFIA UTILIZZATA DALL'INSEGNANTE DI TEDESCO

Film

- Tag X, Der Untergang der Azteken*, Regie von Stephan Koester
- Serie *Abenteuer Erde, Die Anden, Von Feuerland zum Amazonas*, Film von Mark Fletcher

Libri di geografia/atlanti in uso nelle scuole tedesche

- Brucker A./W. Hausmann** (hrsg) (1994), *Unsere Erde Realschule Oldenbourg*, München
- Bünstorf J.** (2005), *Herausgeber Terra, Erdkunde 7/8*, Hauptschule Rheinland Pfalz-Klett-Perthes Verlag
- Knippert U.** (2004), *Alexander Schulatlas, Sekundarstufe*, Klett

Kracht R von. (2003) erarbeitet *Terra Rund um die Welt 3 Nord, und Südamerika*, Arbeitshefte Geographie, Klett

Libri illustrati

Baquedano E., Zabè M. (2005), *Azteken, Inka, Maya*, Serie Sehen Staunen Wissen, Gerstenberg Verlag

Greenaway T., Geoff D. (2005), *Regenwald*, Serie Sehen Staunen Wissen, Gerstenberg Verlag

Morgan S. (2006), *Wind und Wetter*, Ravensburger Buchverlag

Stephens R. (2001), *Hochgebirge*, Serie Sehen Staunen Wissen Gerstenberg Verlag

Storia del Sudamerica in italiano

Parry J. (1981), *La scoperta del Sudamerica*, Mondadori

Teoria sul CLIL

Ricci Garotti F. (a cura di) (1999), *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*, IPRASE del Trentino, Ed. Franco Angeli

Stotz D., *Englisch in Zürich-no such thing as a free lunch da Babylonia 1/02*, www.babylonia-ti.ch

Siti web

Wikipedia die freie Enzyklopädie

http://www.anglistik.tu-bs.de/esud/Bilingualer_SFU_Linksammlung.htm (molti links tedeschi)

http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/Magazin/print_all8molto (materiale su Bilingualer Unterricht)

SCUOLA PRIMARIA

9. IL PROGETTO "MATEMATICA IN INGLESE"⁵⁰ A.S. 2005/2006 - CLASSE V

9.1 Premessa

Nell'anno scolastico 2005-2006 è stato proposto ai 48 alunni delle due classi V del plesso di scuola primaria di Predazzo il progetto *Talking Maths*, un percorso CLIL di matematica in lingua inglese.

Il percorso (cfr. *Progetto* a p. 289 e TM1 nei materiali sul sito IPRASE) è stato concepito e progettato all'interno del periodo di formazione noto come Semestre sabbatico per insegnanti di lingua straniera, a cui ho avuto modo di partecipare nei mesi febbraio-giugno 2005. Tra le finalità del Semestre sabbatico vi era la volontà da parte dell'Amministrazione provinciale di "costruire competenze diffuse ed orientate all'attivazione di processi di miglioramento nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, capaci di assicurare un'efficace programmazione formativa e didattica ed un'azione di innovazione metodologica all'interno dell'istituto di appartenenza".⁵¹

A conclusione del percorso formativo gli insegnanti sono stati coinvolti nella stesura di un progetto che potesse contribuire al "miglioramento dei livelli di apprendimento della lingua attraverso un'efficace programmazione formativa e didattica ed azioni d'innovazione metodologica". Ho scelto di progettare un percorso CLIL sia per il particolare interesse che andavo coltivando per questa nuova modalità di utilizzo della lingua straniera nell'insegnamento di discipline non linguistiche, sia per la realtà e i bisogni del plesso e dell'istituto presso il quale prestavo servizio.

Nel corso dell'estate 2004 ho frequentato un corso di formazione sul CLIL presso il NILE di Norwich (UK), avendo così modo di conoscere i fondamenti teorici di questo approccio innovativo e di confrontarmi con altri colleghi provenienti da vari Paesi (Italia, Grecia, Polonia, Lituania e Bulgaria) sulle varie sperimentazioni in atto a livello europeo. È stata inoltre un'importante occasione per riflettere su come tradurre questi interessanti spunti metodologici nella mia pratica didattica, tenendo conto anche della realtà concreta in cui mi trovavo ad operare.

Presso l'Istituto comprensivo di Predazzo, il settore delle lingua straniera si è distinto nel corso degli anni per la sua vivacità e varietà nelle proposte didattiche e

⁵⁰ Il paragrafo 9 è stato scritto da F. Brigadoi.

⁵¹ Del GP 3283 del 30/12/04.

formative, quali gemellaggi e settimane linguistiche all'estero, nonché scambi epistolari con scuole di lingua tedesca. Inoltre l'istituto è sede d'esame per le certificazioni linguistiche del *Trinity College* e del *Fit in Deutsch* e promuove per le classi terminali della primaria (classi IV e V) e per gli alunni della secondaria di primo grado l'intervento in classe di lettori di madrelingua ed organizza corsi linguistici durante il periodo estivo. Infine, dall'anno scolastico 2003-2004, in seguito all'adesione al Protocollo d'Intesa MIUR PAT è stato introdotto lo studio di una seconda lingua straniera (nel nostro caso l'inglese) all'interno del curriculum obbligatorio a partire dalla classe IV.

Questa scelta ci ha stimolato a interrogarci su come valorizzare ciascuna lingua, a dispetto della riduzione del monte ore ad esse riservato, cercando di non penalizzare lo studio della lingua tedesca e nel contempo promuovere l'apprendimento della lingua inglese.

Il progetto *Talking Maths* è scaturito anche da queste riflessioni. Cuore del progetto era la volontà di offrire agli alunni una maggiore esposizione alla lingua inglese rispetto al monte ore curricolare e di sondare la percorribilità e l'efficacia dell'insegnamento veicolare, pur nella consapevolezza dell'esigua portata del progetto in questione ma con la certezza che i dati e le osservazioni raccolti, seppur ridotti e parziali, avrebbero potuto fornire delle indicazioni preziose ai fini della riorganizzazione del curriculum di lingue straniere della scuola primaria.

Il progetto elaborato è stato illustrato e sottoposto all'approvazione del Collegio Docenti nel mese di giugno 2005.

Nel sito web dell'IPRASE si trova copia del progetto (TM1), la relazione finale presentata al Dirigente Scolastico al termine del progetto (TM2), una presentazione che è servita ad illustrare il progetto ad alcuni colleghi (TM3), una mappa del percorso (TM4), nonché una descrizione dettagliata di tutte le attività proposte (TM5) e copia dei materiali prodotti (TM6).

9.2 Descrizione

Il nome del percorso esplica i due aspetti a cui si voleva dare maggior risalto nell'ambito di quest'iniziativa: l'attenzione all'oralità e la matematica. Nello stesso tempo il titolo inglese si prestava ad essere tradotto in più modi in lingua italiana, da *Matematica parlante* a *Parliamo di Matematica*, passando per *Diamo i numeri*. Quest'ultimo è risultato il più gradito agli alunni coinvolti nel progetto, perché ben rispecchiava la volontà di fare matematica in inglese in modo accattivante e divertente.

Il percorso è stato progettato e realizzato dall'insegnante di lingua straniera, che ne ha informato l'insegnante di matematica, ed era articolato in circa 15 incontri di 50 minuti ciascuno, distribuiti sull'intero anno scolastico (inizio ottobre-fine maggio) (cfr.

Mappa del Percorso, p. 283 e TM4 nel sito IPRASE). Il progetto prevedeva l'intervento dell'insegnante di inglese durante l'ora settimanale di Informatica in ciascuna classe, in compresenza con l'insegnante titolare, al fine di aumentare l'esposizione alla lingua inglese e contribuire a rinforzare il lessico relativo ai numeri, alle grandezze, alle forme geometriche e alle diverse misure di valore (euro e sterlina) in lingua straniera.

La scelta della disciplina e dei contenuti da veicolare non è stata casuale. La scelta è caduta sulla matematica per diverse ragioni, alcune di ordine pratico: il collega di matematica si è dimostrato subito entusiasta all'idea di un progetto CLIL ed era l'unico tra i colleghi di *team* in grado di poter garantire lo svolgimento del progetto su ambedue le classi; c'era inoltre bisogno di un insegnante in compresenza per poter dividere il gruppo classe, che risultava troppo numeroso viste le dimensioni del Laboratorio di Informatica del plesso scolastico.

Queste ragioni di ordine contingente, tuttavia, non sarebbero state sufficienti a giustificare l'intero progetto, se non fossero state supportate da alcune riflessioni di carattere pedagogico e didattico.

Il pensiero e il linguaggio matematici sono universali e trasversali: contribuiscono a sviluppare nel discente le competenze necessarie per codificare, descrivere, interpretare la realtà ed agire consapevolmente e criticamente su di essa. Ogni lingua, dal canto suo, ha sviluppato dei repertori lessicali per "tradurre" le nozioni e i concetti matematici.

I numeri ed il lessico ad essi correlato, infatti, rientrano nel curriculum di ogni lingua straniera, ma vengono generalmente affrontati su un piano meramente lessicale, con il rischio di finire ben presto nel dimenticatoio perché non praticati a sufficienza. Eppure la matematica e le sue leggi permeano la nostra esperienza e numerose incombenze quotidiane possono essere ricondotte e portate a termine grazie al pensiero matematico (sequenze logiche, operazioni con quantità, compravendita, situazioni problematiche...). Scegliere di proporre alcuni concetti matematici in una lingua diversa da quella materna costituiva pertanto un punto di forza del progetto e contribuiva a rafforzare e sviluppare ulteriormente il pensiero matematico.

Da qui la scelta di privilegiare competenze matematiche quali saper eseguire calcoli orali, manipolare numeri e risolvere semplici problemi, abilità che si ancorano nel vissuto quotidiano di ognuno ma che al contempo necessitano di essere continuamente esercitate.

9.3 Organizzazione

Pur lavorando in simultanea, gli insegnanti coinvolti proponevano due percorsi distinti: uno di informatica e uno di giochi e attività matematiche in lingua inglese.

Durante l'ora settimanale di Informatica ciascuna classe veniva divisa in due gruppi che a settimane alterne partecipavano ai due percorsi. Questo tipo di scansione, imposta da questioni organizzative interne al plesso, ha influito non poco sull'intero progetto: infatti, la frequenza quindicinale degli incontri da destinare al progetto è stata da subito percepita come un grosso limite, al quale si è cercato di ovviare adottando una modalità di lavoro di tipo partecipativo e attivo e proponendo attività in grado di mantenere vivo l'interesse degli alunni nonostante la saltuarietà degli interventi. D'altro canto, la possibilità di lavorare con un gruppo di soli 12 alunni agevolava lo svolgimento della lezione e il coinvolgimento di tutti.

Il percorso CLIL prevedeva i seguenti obiettivi e contenuti (*cfr. Progetto* p. 289 e TM1.4 e TM1.6 sul sito IPRASE):

Obiettivi	Contenuti
<ul style="list-style-type: none"> • leggere e scrivere i numeri fino a 1000 • operare relazioni, confronti, ordinamenti, raggruppamenti con le quantità numeriche fino a 1000 • eseguire le quattro operazioni mentalmente e per iscritto 	<ul style="list-style-type: none"> • i numeri fino a 1000 • le quattro operazioni • problemi con due/tre operazioni • la compravendita • figure piane (quadrato, triangolo, rettangolo) e loro caratteristiche

Nel corso dell'anno scolastico gli insegnanti hanno avuto alcuni momenti di scambio su come stava andando l'esperienza e per concordare le modifiche e gli aggiustamenti necessari.

È comunque bene ricordare che in un percorso CLIL si distinguono due tipologie di obiettivi: di contenuto e linguistici. Gli obiettivi linguistici derivano da quelli di contenuto ed è compito dell'insegnante guidare e sostenere gli alunni, fornendo loro gli strumenti e le strategie necessarie per superare le difficoltà che si presenteranno a livello linguistico.

Il percorso è stato avviato regolarmente secondo le modalità previste in fase di progettazione (*cfr. Progetto* p. 289 e TM1.10 nel sito IPRASE). La proposta è stata accolta favorevolmente dagli alunni che hanno manifestato fin da subito entusiasmo e coinvolgimento. Le famiglie, debitamente informate a inizio anno durante l'assemblea con i genitori, hanno seguito con interesse l'iniziativa e hanno espresso il loro parere favorevole.

Nelle prime due settimane della sperimentazione, all'interno delle ore curricolari di inglese si è provveduto a far familiarizzare gli alunni con il lessico relativo ai numeri. In seguito, l'attività è proseguita esclusivamente nell'ora settimanale destinata all'Informatica.

La lingua della lezione era l'inglese per l'insegnante - che comunque ricorreva alla lingua madre ove necessario per facilitare la comprensione e snellire i tempi; gli alunni utilizzavano la lingua italiana sia nella comunicazione tra pari che con l'insegnante. Col tempo comunque è emersa in alcuni la voglia di utilizzare l'inglese. La lingua straniera era la lingua del gioco e delle attività proposte.

9.4 Metodologia

Gli argomenti presentati sono stati affrontati positivamente dagli alunni, nonostante le limitate competenze che avevano fino ad allora maturato. È opportuno ribadire che gli alunni coinvolti nel progetto erano al secondo anno di studio della lingua inglese (circa 50 ore pregresse) e che la loro competenza comunicativa era limitata a poche funzioni essenziali, quali salutare, presentarsi ed esprimere le proprie preferenze e i propri gusti personali relativi a colori, numeri (fino al 20), giochi e animali preferiti.

Da un punto di vista metodologico, quindi, risultava necessario proporre attività di tipo matematico motivanti e stimolanti, quindi adatte al livello cognitivo degli alunni, ma che presentassero un livello di complessità linguistica molto basso.

Vista la scarsa conoscenza della lingua da parte degli alunni e il lungo intervallo di tempo tra un incontro e l'altro (di norma 15 giorni, ma a volte sono trascorse anche 3 o 4 settimane) si è preferito privilegiare una didattica ricca di giochi e attività ludiche e coinvolgenti che potessero iniziare e concludersi all'interno di un singolo incontro (cfr. *Esempi di attività*, p. 286, e TM5 nel sito IPRASE).

L'adozione di una didattica ludica, dove il gioco la faceva da padrone, ha notevolmente contribuito alla creazione di un'atmosfera di lavoro motivante e per nulla ansiogena. Inoltre, gli alunni imparavano facendo, divenendo così soggetti attivi del processo di conoscenza.

Le attività proposte contenevano sia *input* di tipo linguistico che matematico. Per quel che riguarda la matematica, le abilità coinvolte e le richieste che venivano fatte agli alunni riguardavano le abilità di calcolo (eseguire semplici calcoli orali) e di logica (ricercare la soluzione a semplici quesiti, individuare il numero mancante o la sequenza logica, ecc.), mentre per quel che riguarda l'inglese, a seconda dell'attività proposta, gli alunni erano chiamati a eseguire semplici istruzioni, a reagire in maniera corretta e a rispondere a quesiti utilizzando una risposta breve oppure seguendo un modello fornito dall'insegnante. Per facilitare l'apprendimento di lessico e strutture, e favorire il pensiero e il ragionamento matematico in lingua straniera, le attività proposte avevano una struttura ripetitiva.

Il ruolo dell'insegnante era quello di regista e di supporto. La maggior parte del suo lavoro veniva svolto al di fuori della classe, nella ricerca e nella predisposizione di

attività adatte, e, all'inizio della lezione, nella presentazione delle strutture linguistiche necessarie per portare a termine le consegne assegnate.

Gli alunni erano di norma organizzati a coppie o a piccoli gruppi. Poter interagire in un gruppo ristretto favoriva la partecipazione, e l'interazione e riduceva l'ansia di sbagliare. Il fattore sfida contribuiva spesso a stimolare ulteriormente il coinvolgimento.

Le attività proposte erano solitamente di carattere orale e richiedevano la formulazione o la ripetizione di semplici frasi. Trattandosi di attività ludiche, spesso prevedevano l'utilizzo di dadi, carte, percorsi e oggetti, nonché la possibilità di muoversi e di fare.

9.5 Elementi di qualità ed elementi negativi

Le attività proposte hanno generalmente riscosso una buona partecipazione, complicità l'atmosfera distesa e il clima collaborativo e di vivo interesse che si respirava in classe. Tuttavia, a volte, si è reso necessario richiamare gli alunni che, sia per la sporadicità degli interventi che per la modalità di conduzione della lezione a cui loro non erano abituati, dimenticavano di trovarsi in classe.

La scansione quindicinale degli incontri si è rivelata il punto più critico del percorso. Sebbene questa difficoltà fosse stata preventivata in fase di progettazione, e nonostante le strategie messe in atto per ovviarvi, essa ha pesato più del previsto, conferendo al percorso un'aria di occasionalità ed episodicità. Gli alunni, pur partecipando con entusiasmo alle attività proposte ed esercitando le proprie abilità matematiche, spesso non serbavano ricordo di quanto era stato proposto nell'incontro precedente. Il problema si è manifestato ancor di più in primavera, quando per via delle vacanze pasquali prima, delle festività nazionali poi, a cui si aggiunsero la gita scolastica ed alcune uscite sul territorio, nonché assenze di alunni e insegnanti, ben poche furono le occasioni per portare avanti il progetto. Basti pensare che non è stato possibile nemmeno far compilare agli alunni i questionari di autovalutazione e di gradimento appositamente predisposti! (*cfr.* TM1.15.4 e TM1.15.5 sul sito IPRASE).

Nonostante non sia stato possibile procedere ad una verifica oggettiva dei risultati raggiunti, le impressioni personali, le osservazioni informali e il *feedback* fornitomi da una collega che ha avuto modo di partecipare ad alcune lezioni, nonché le reazioni degli alunni, il loro interesse crescente e la voglia di tentare di comunicare in lingua straniera avvalorano la convinzione che il percorso sia stato nel complesso positivo.

Il progetto ha raccolto infatti i suoi successi: l'interesse suscitato dall'iniziativa è rimasto sempre alto e gli obiettivi previsti per la matematica sono stati raggiunti anche se, in corso d'opera, si è deciso di ridurre in parte i contenuti proposti. Si era infatti programmato di esercitare le 4 operazioni con i numeri entro il 1000, ma viste

le difficoltà emerse nel calcolo orale persino nella propria madrelingua, si è preferito lavorare su addizione e sottrazione con i numeri entro il 100. Inoltre, il numero elevato di lezioni andate perdute nei mesi di aprile e maggio ha di fatto impedito di portare a termine il percorso. Pertanto, si è fatto solo un breve cenno alle unità di valore (€/£) e non c'è stato tempo per affrontare i problemi relativi alla compravendita.

9.6 Replicabilità

Il progetto *Talking Maths* è stato un'esperienza molto interessante e formativa, in quanto ha permesso di raccogliere informazioni relativamente alla percorribilità e all'efficacia dell'introduzione dell'insegnamento veicolare all'interno della scuola primaria. Si è fortemente radicata la convinzione che per raggiungere dei risultati soddisfacenti siano necessari da una parte un forte investimento in termini di tempo e di risorse umane e dall'altra un'organizzazione più flessibile e che si adatti maggiormente agli imprevisti e alle necessità che emergono strada facendo.

Se si volessero riproporre iniziative simili sarebbe auspicabile apportare alcune modifiche, non tanto relativamente alla metodologia adottata quanto alla frequenza e alla durata degli interventi. In primo luogo la frequenza degli incontri: è vero che un intervento ogni quindici giorni garantisce, anche se di poco, una maggiore esposizione linguistica, tuttavia i risultati che si ottengono non compensano le ore di progettazione e programmazione necessarie per condurre una lezione in lingua veicolare. Due interventi a settimana probabilmente garantirebbero il raggiungimento di risultati maggiormente visibili e duraturi. Purtroppo, dal momento che non ci sono risorse per poter realizzare questo tipo di interventi, sarà necessario, laddove possibile, "accontentarsi" di un intervento a settimana. Un'altra strada percorribile potrebbe essere l'attivazione di moduli concentrati e ridotti nel tempo, relativi ad argomenti ben definiti in discipline anche diverse tra loro e concordati con l'insegnante titolare (es. sistema solare; alimentazione; nozioni di sicurezza sulla strada, a scuola e a casa; modulo sugli animali e loro caratteristiche; riciclaggio dei rifiuti; ...).

Nel corso dell'anno scolastico 2007-2008 noi insegnanti di lingua straniera assegnati al plesso di Predazzo tenderemo ambedue le strade: nelle classi V il programma di Educazione all'Immagine verrà proposto e sviluppato in lingua tedesca, mentre nelle classi IV verrà attivato un modulo di scienze in lingua tedesca all'interno delle Attività Opzionali Facoltative.

Snodi cruciali rimangono comunque la posizione del Collegio Docenti e le scelte formative e organizzative promosse all'interno del Progetto d'Istituto in merito a questi progetti. Attualmente essi vengono attivati in forma sperimentale, ma necessitando di un forte investimento in termini di risorse umane e di tempo per la proget-

tazione e la programmazione, il Collegio Docenti dovrà esprimersi in merito al loro destino. A mio avviso non è pensabile proseguire su questa strada se essa non viene riconosciuta e sostenuta all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Infatti tali percorsi potranno portare al raggiungimento di risultati visibili e duraturi sia per quanto riguarda le discipline che le lingue straniere coinvolte solo se ripetuti nel tempo e nell'ottica di una continuità verticale, per non correre il rischio di investire risorse in progetti isolati e senza seguito.

9.7 Mappa del percorso

Lezioni 1, 2, 3 e 4	Numeri: attività per memorizzare lessico e strutture
Lezioni 5 e 6	Forme geometriche
Lezioni 7, 8 e 9	Calcoli orali: addizioni, sottrazioni, multipli e divisori
Lezioni 10, 11, 12, 13 e 14	Unità di valore (€/£)
Lezione 15	Valutazione del percorso

• LEZIONE 1:

NUMBERS 0-20

- Ripasso numeri
- Focus on pronunciation (thirteen vs fourteen)

Attività previste:

- Tell me the number (riconoscimento lessicale)
- Jumping on the number line (calcoli orali; introduzione di ADD e TAKE AWAY)
- Guess the number (logica)

• LEZIONE 2:

NUMBERS 0-100

- Introdurre i numeri fino a 100: dedurre la regola di formazione
- Focus on pronunciation (thirty vs forty)

Attività previste:

- Let's count together (rinforzo lessicale dei numeri in sequenza)
- Tell me the number (riconoscimento lessicale)
- Jumping on the number line (calcoli orali; introduzione di ADD e TAKE AWAY)
- Guess the number (logica)

• LEZIONE 3:

NUMBERS 0-100

- Consolidamento
- Schede di riepilogo

- Introduzione di MORE e LESS
Attività previste:
 - Number chain
 - Fizz
 - Number Dictation

- **LEZIONE 4:**
NUMBERS 0-100
 - Ripasso e consolidamento (ADD & TAKE AWAY, MORE & LESS)
 - Schede di riepilogo
 - Focus on pronunciation and listening comprehension*Attività previste:*
 - Number chain
 - Add/Take away
 - Fizz & Buzz

- **LEZIONI 5 E 6:**
SHAPES
 - Le forme geometriche e lessico correlato (square, triangle, rectangle, circle; side; how many?)
 - Preposizioni di luogo (in, on, under)*Attività previste:*
 - Follow the instructions
 - Shapes
 - Three-square

- **LEZIONE 7:**
CALCULATIONS
 - Ripasso e consolidamento numeri 0-100
 - Concetto di multiplo (MULTIPLE)*Attività previste:*
 - Fizz & Buzz
 - Cover up
 - Guess the number

- **LEZIONE 8:**
CALCULATIONS
 - Ripasso e consolidamento numeri 0-100

- Concetto di divisore (FACTOR)
Attività previste:
 - Add/Take away
 - Factor 2, 3 & 5
 - Number chain

- **LEZIONE 9:**
CALCULATIONS
 - Ripasso e consolidamento numeri 0-100*Attività previste:*
 - Number dictation
 - Follow the instructions
 - Make 20 or more
 - Fizz & Buzz

- **LEZIONE 10:**
MONEY
 - Conoscere le unità di misura monetaria
 - Riconoscere le monete
 - Differenze e somiglianze tra € e £*Attività previste:*
 - Discussione su quanto già conosciuto
 - Listen, point and repeat
 - Please, show me/give me 20p/2£

- **LEZIONE 11:**
MONEY
 - Ripasso e consolidamento
 - Riconoscere e manipolare le monete*Attività previste:*
 - Scheda Money, money, money
 - Card game: How much is it?

- **LEZIONE 12:**
MONEY
 - Eseguire semplici calcoli con le monete*Attività previste:*
 - Please, show me/give me 20p/2£

- Pounds
- Scheda How much money have you got? (da Kid Zone 4a, O.U.P. 2001, p. 51)
- Card game: How much money have you got?

- **LEZIONE 13:**
MONEY
 - Eseguire semplici calcoli con le monete
 - Risolvere semplici problemi*Attività previste:*
 - Shopping Expedition
 - Money domino

- **LEZIONE 14:**
MONEY
 - Eseguire semplici calcoli con le monete
 - Ripasso finale*Attività previste:*
 - Scheda Talk about the money (da Fanfare 4a, OUP 1995, p. 86)
 - Hot Bag

- **LEZIONE 15:**
INCONTRO DI VERIFICA E VALUTAZIONE
Attività previste:
 - Raccogliere impressioni e commenti
 - Compilare i questionari di autovalutazione e gradimento
 - Attività proposte dagli alunni

9.8 Esempi di attività

Vengono qui illustrate a titolo esemplificativo alcune attività che sono state proposte agli alunni. Sul sito IPRASE ne sono presenti altre.

Fizz & Buzz

Organizzazione: classe intera; disporre gli alunni possibilmente in cerchio o in modo che sia chiaro l'ordine da seguire.

Occorrente: nulla.

Svolgimento: si tratta di un gioco tradizionale comune a molte culture. Si stabiliscono dei numeri "tabù", che non si possono nominare e che vanno sostituiti con la parola "fizz"; anche i loro

multipli diventano tabù. Si incomincia a contare, un numero per ogni alunno; chi pronuncia un numero proibito sbaglia e paga pegno (chi sbaglia potrebbe essere eliminato, ma occorrerebbe comunque trovare una soluzione per occupare in maniera proficua gli eliminati; si ottengono ottimi risultati stabilendo insieme un traguardo da raggiungere, ad esempio "arriviamo fino al 20 senza commettere errori/commettendo solo due errori" ...)

Esempio: Numero tabù: 3

Alunno A: 1	Alunno B: 2	Alunno C: fizz	Alunno D: 4
Alunno E: 5	Alunno F: fizz	Alunno G: 7	ecc.

Variante: i numeri tabù possono essere più di uno (ad esempio 5 e 7), il primo nominato come fizz, il secondo come buzz; inoltre possono essere tabuizzati non solo i loro multipli, ma anche i numeri che li contengono (non solo 7 e i suoi multipli, ma pure 17, 27 ecc):

... Alunno A: 9	Alunno B: fizz	Alunno C: 11	Alunno D: 12	Alunno E: 13
Alunno F: buzz	Alunno G: fizz	Alunno H: 16	Alunno D: Buzz	
Alunno D: 18	Alunno D: 19	Alunno D: fizz...		

Guess the number

Organizzazione: classe intera oppure a piccoli gruppi.

Occorrente: lavagna, fogli su cui scrivere.

Svolgimento: un alunno pensa un numero; i compagni devono indovinarlo ponendo delle semplici domande: "Is it number 10?" L'alunno risponde inserendo il numero in una tabella in modo da chiarire se il numero da lui pensato è maggiore o minore, oppure, se in grado, può rispondere utilizzando la struttura "Number 10 is bigger/smaller than my number". I compagni continuano a porre domande finché non indovinano il numero. Chi indovina pensa a sua volta un numero da far indovinare.

Esempio:

+	-	
15	10	Il numero misterioso è 13. Alunno A: Is it number 10?
14	11	Alunno B: No, number 10 is smaller. (scrive il numero 10 nella colonna contrassegnata dal segno -)
	12	Alunno C: Is it number 15? Alunno B: No, number 15 is bigger. (scrive il numero 15 nella colonna contrassegnata dal segno +)

È chiaro che il numero misterioso è compreso tra 10 e 15: si prosegue finché non si indovina.

Variante: un alunno pensa un numero che i compagni devono indovinare ponendo delle domande a cui si possa rispondere solo con Yes/No.

Number chain

Organizzazione: classe intera.

Occorrente: serie di cartoncini come quelli riportati nell'esempio.

Svolgimento: vengono distribuiti almeno due cartoncini per alunno. L'insegnante inizia la catena. L'insegnante legge quanto riportato sul proprio cartoncino e aspetta che un alunno risponda, ponendo a sua volta un'altra domanda. Se l'attività viene svolta correttamente l'ultima risposta sarà fornita dal cartoncino con cui ha avuto inizio la catena.

Esempio:

I've got 20. Who's got 3 more?	I've got 23. Who's got 10 less?	I've got 13. Who's got 15 more?
I've got 28. Who's got 2 more?	I've got 27. Who's got 13 less?
I've got 43. Who's got 9 less?	I've got 34. Who's got 5 less?	I've got 29. Who's got 9 less?

Variante: soprattutto le prime volte è bene far partecipare i bambini a coppie; in questo modo l'attività intimidisce meno e gli alunni possono confrontarsi e aiutarsi per capire se è arrivato il loro turno.

Progetto presentato al Collegio Docenti

Istituto comprensivo di Predazzo Talking Maths

Progetto CLIL a cura dell'insegnante Federica Brigadoi
Periodo Sabbatico (1/02 -30/06/ 2005)

Descrizione generale dell'intervento/analisi del contesto e lettura dei bisogni

Attraverso il progetto *Talking Maths* ci si propone di utilizzare la lingua inglese per estendere e approfondire l'insegnamento della matematica nelle classi V della Scuola primaria di Predazzo. Si vuole infatti avviare un percorso CLIL che permetta di integrare il curricolo delle due discipline. L'idea di tale percorso, nata in seguito ai numerosi spunti teorici e metodologici concernenti l'approccio CLIL offerti agli insegnanti che hanno partecipato al periodo di formazione conosciuto come Periodo Sabbatico, è subito stata accolta con entusiasmo dall'insegnante di matematica.

CLIL è un acronimo (*Content Language Integrated Learning*) coniato in Europa per indicare un nuovo approccio che prevede l'**utilizzo della lingua straniera come mezzo di comunicazione per l'insegnamento di materie non linguistiche**. La sfida insita nell'approccio CLIL è quella di permettere un doppio apprendimento: della lingua straniera e, contemporaneamente, dei contenuti non linguistici da essa veicolati.

Nel nostro caso specifico si intende affrontare una parte, seppur minima, del curricolo di matematica in lingua inglese. L'inglese verrà utilizzato come lingua veicolare all'interno delle ore di Informatica. Onde evitare gruppi troppo numerosi nell'ora settimanale di Informatica il gruppo classe viene di norma diviso in due sottogruppi: ciascun gruppo si reca nel Laboratorio di Informatica a settimane alterne mentre l'altro rimane in classe a svolgere altre attività. Sarà l'insegnante di inglese a gestire tale momento proponendo, in lingua straniera, attività di ripasso e approfondimento di alcuni argomenti scelti tra quelli che verranno sviluppati all'interno del programma di matematica.

Lo studio della lingua inglese è stato introdotto all'interno del curricolo obbligatorio dell'Istituto comprensivo di Predazzo nell'anno scolastico 2003-2004, in seguito all'adesione al Protocollo d'intesa MIUR-PAT: il tedesco viene insegnato a partire dalla classe I e l'inglese dalla classe IV.

Con il progetto *Talking Maths* sarà possibile offrire e garantire agli alunni una maggiore esposizione alla lingua inglese rispetto alla consueta offerta. Questo contribuirà senza dubbio a rafforzare ed ampliare le competenze linguistiche degli alunni.

La matematica offre infatti numerosi spunti che possono arricchire e sviluppare la competenza comunicativa: basti pensare, ad esempio, agli stimoli che può offrire il testo di un problema, oppure ai numerosi argomenti che possono venire affrontati anche ad un livello linguistico elementare (le unità di misura e di valore; le quattro operazioni; semplici forme geometriche e loro caratteristiche...).

Pur consapevoli che si tratterà di un percorso molto breve ci si aspetta comunque di ottenere risultati (ampliamento del lessico relativo ai numeri, e semplici funzioni linguistiche, quali ad esempio quelle utilizzate per descrivere grandezze, confrontare dati, fare ipotesi e trarre conclusioni...) che altrimenti non si potrebbero raggiungere all'interno del curriculum di lingua.

A livello normativo il progetto trova giustificazione nella legge provinciale relativa all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo (LP 14/07/1997, n. 11), che già prevedeva, in via sperimentale, l'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento di altre discipline. In questa prospettiva si colloca anche la recente delibera della Giunta Provinciale che esplicita i criteri per l'attuazione delle iniziative relative alle lingue straniere nella scuola dell'obbligo (DGP 1054/05).

Destinatari

Il progetto è destinato agli alunni delle classi V del plesso di Scuola primaria di Predazzo. Si tratta di alunni che hanno iniziato lo studio della lingua inglese in classe IV (circa 50 ore annuali) e hanno una competenza comunicativa limitata a poche funzioni essenziali (salutare, sapersi presentare e parlare di sé esprimendo preferenze e gusti personali relativi a colore, numero, giocattolo, animale preferito...).

Finalità

La scelta di utilizzare la lingua straniera come lingua veicolare si basa sulla convinzione che essa possa contribuire a incrementare in maniera significativa la competenza linguistica nella lingua straniera stessa. Ciò non toglie che vengano perseguite anche le finalità insite nella disciplina veicolata. Nel caso della matematica, i Programmi del 1985 ne sottolineavano il contributo alla formazione del pensiero e allo sviluppo di "concetti, metodi e atteggiamenti utili a produrre le capacità di ordinare, quantificare e misurare fatti e fenomeni della realtà e a formare le abilità necessarie per interpretarla criticamente e per intervenire consapevolmente su di essa".

Per quel che riguarda il progetto *Talking Maths* si intendono perseguire le seguenti finalità:

- aumentare l'esposizione alla lingua straniera in un contesto naturale;

- migliorare le conoscenze e la competenza comunicativa relativa al numero e a semplici concetti matematici in lingua straniera;
- favorire attività finalizzate alla soluzione di problemi, in e per mezzo della lingua straniera;
- promuovere la motivazione degli alunni, coinvolgendoli in attività interessanti e significative incentrate sulla lingua straniera.

Ci si propone inoltre di sondare la percorribilità e l'efficacia dell'insegnamento veicolare all'interno del nostro istituto. In particolar modo, l'esperienza maturata all'interno del progetto *Talking Maths* risulterà preziosa ai fini della riorganizzazione del curriculum di lingua straniera così come previsto dalla Delibera della Giunta Provinciale.

Obiettivi specifici/risultati attesi

In un percorso CLIL si distinguono due tipologie di obiettivi: di contenuto e linguistici.

Gli obiettivi linguistici derivano da quelli di contenuto. L'insegnante deve infatti guidare e sostenere gli alunni, fornendo loro gli strumenti e le strategie necessarie per superare le difficoltà che si presenteranno a livello linguistico. In fase di programmazione si dovrà porre la dovuta attenzione nell'individuare sia i punti critici di ogni lezione che le strategie di aiuto da attivare perché gli alunni possano portare a termine con successo il lavoro loro assegnato.

Si perseguiranno i seguenti obiettivi di contenuto:

- leggere e scrivere i numeri fino a 1000;
- operare relazioni, confronti, ordinamenti, raggruppamenti con le quantità numeriche fino a 1000;
- eseguire le quattro operazioni mentalmente e per iscritto.

Strumenti:

- linea dei numeri;
- tabelle;
- cartelloni;
- dadi;
- denaro;
- oggetti e materiale vario;
- carta e cartoncino;
- *flash-cards*;
- computer.

Contenuti:

- i numeri fino a 1000;
- le quattro operazioni;
- problemi con due/tre operazioni;
- la compravendita;
- figure piane (quadrato, triangolo e rettangolo) e loro caratteristiche;

Soggetti coinvolti

Il progetto coinvolgerà gli alunni delle classi V del plesso di Scuola primaria di Predazzo e gli insegnanti di inglese e matematica che in esse operano. L'insegnante di inglese sarà referente per il progetto.

Approccio metodologico

Il CLIL è un approccio educativo che adotta metodologie centrate sull'apprendente: verranno quindi privilegiate attività di *Cooperative Learning* e di *problem solving*, dove gli alunni avranno la possibilità di imparare attraverso l'esperienza e l'aiuto reciproco.

I contenuti verranno presentati ricorrendo sempre a supporti visivi e coinvolgendo gli alunni in attività concrete.

La lingua straniera verrà utilizzata soprattutto in forma dialogica e interattiva e si adotteranno strategie di comunicazione quali la riformulazione, la semplificazione e l'esemplificazione, per superare le difficoltà insite nella lingua straniera e nella micro-lingua della disciplina.

L'insegnante parlerà esclusivamente in lingua straniera e gli alunni verranno spronati a fare altrettanto: verrà data maggiore importanza alla capacità di trasmettere un messaggio che alla correttezza formale. L'insegnante sarà costantemente impegnata nel fornire agli alunni la lingua e le strutture linguistiche necessarie per svolgere il compito assegnato, nell'incoraggiarli e nell'elogiarli.

Infine non dimentichiamo che i docenti coinvolti lavoreranno in sinergia sia per quel che riguarda la programmazione che il lavoro in itinere e le eventuali problematiche che dovessero presentarsi verranno affrontate e risolte insieme.

Durata

Il progetto durerà per l'intero anno scolastico 2005-2006. Vista l'articolazione del progetto ogni gruppo di alunni sarà coinvolto per circa 15 ore.

Azioni/fasi

- *Pianificazione*: questa fase è iniziata a maggio '05 e prevede il confronto tra gli insegnanti coinvolti in merito alle finalità del progetto e alle sue modalità di svolgimento; progettazione generale dell'intervento.
- *Preparazione e programmazione iniziale*: lavoro di documentazione e di approfondimento sui principi didattici del CLIL e dell'insegnamento della matematica; programmazione generale del percorso.
- *Fase operativa*: sarà avviata nel mese di ottobre '05; sarà caratterizzata da una costante e continua riflessione da parte degli insegnanti sul lavoro svolto ai fini di un continuo monitoraggio e adattamento alle esigenze che emergeranno.
- *Fase conclusiva*: raccolta di dati relativi al gradimento e all'efficacia del progetto mediante la somministrazione di questionari e prove oggettive.

Pianificazione temporale

Maggio '05:	<ul style="list-style-type: none"> • concertazione tra gli insegnanti di inglese e matematica sulle finalità e modalità di svolgimento del progetto • stesura del progetto
Giugno '05:	<ul style="list-style-type: none"> • presentazione del progetto al Collegio Docenti per l'approvazione
Estate '05:	<ul style="list-style-type: none"> • auto-formazione da parte dell'insegnante di inglese sui principali concetti e l'uso dei termini specifici di didattica della matematica
Settembre '05:	<ul style="list-style-type: none"> • programmazione generale del percorso; • presentazione del progetto ad alunni e genitori; • durante le ore di inglese verrà proposto un modulo sui numeri
Ottobre '05:	<ul style="list-style-type: none"> • inizio del percorso CLIL
Ottobre '05 - maggio '06:	<ul style="list-style-type: none"> • incontri quindicinali con gli alunni • incontri a cadenza mensile tra gli insegnanti coinvolti per la programmazione dettagliata dei singoli interventi e un continuo confronto sull'andamento dell'attività svolta e, se necessario, gli eventuali adeguamenti
Gennaio/febbraio '06:	<ul style="list-style-type: none"> • momento di riflessione con gli alunni circa l'andamento del progetto somministrazione di un questionario di gradimento

Maggio '06:	<ul style="list-style-type: none"> • ai genitori degli alunni coinvolti verrà somministrato un questionario volto a sondare l'impatto del progetto, la ricaduta e il gradimento; • agli alunni verrà somministrata una verifica sommativa sugli argomenti affrontati
Giugno '06:	<ul style="list-style-type: none"> • conclusione del percorso CLIL • agli alunni verranno somministrati dei questionari per valutare gli esiti del progetto e il suo gradimento

Valore aggiunto

Le varie sperimentazioni in atto, sia livello europeo che italiano, hanno dimostrato che l'attuazione di un programma CLIL ha generalmente una ricaduta molto ampia.

In primo luogo l'alunno è esposto alla lingua straniera in una varietà di attività e generi linguistici maggiore rispetto agli approcci tradizionali. Inoltre il contesto e l'*input* proposti in una situazione CLIL sono autentici e tale autenticità, di norma, favorisce la motivazione in quanto l'alunno riesce ad identificarsi maggiormente con le attività proposte. Questa identificazione porta ad una maggiore profondità di apprendimento sia per la lingua straniera che per i contenuti da essa veicolati.

La ricaduta non si ha solo sul piano linguistico, ma anche a livello di strategie cognitive e meta-cognitive: il fatto di trovarsi in una situazione diversa dal solito, dove sono coinvolti sia una lingua straniera che dei contenuti, pone l'alunno nella condizione di ricorrere ad un uso maggiore, e via via sempre più consapevole, di varie strategie di apprendimento. Inoltre, non va dimenticato che l'insegnamento veicolare stimola abilità trasversali, come, ad esempio, la capacità di fare domande, di chiedere chiarimenti, di sapere leggere efficacemente o, ad uno stadio più avanzato, partecipare attivamente ad una discussione ed esprimere accordo o disaccordo.

Non dimentichiamo le ricadute sul piano metodologico: gli insegnanti coinvolti nel progetto non potranno fare a meno di riflettere sul loro modo di insegnare e sui diversi stili di apprendimento.

Come ha ben riassunto Gisella Langè, il CLIL utilizza "una metodologia centrata sul discente, basata su metodi interattivi, sulla gestione cooperativa della classe, su diverse modalità di comunicazione." Si può quindi affermare che esso favorisca "la concentrazione del discente, il problem-solving e il *risk-taking*." I vantaggi che ne derivano per la qualità degli apprendimenti non sono trascurabili: situazioni "autentiche" nelle classi, miglioramento delle opportunità di comunicazione e promozione dell'interdisciplinarietà.

Valutazione

Si prevede una continua valutazione in itinere basata su schede di osservazione del coinvolgimento e dell'atteggiamento degli alunni nei confronti del progetto per constatare l'efficacia e l'adeguatezza delle proposte in riferimento all'apprendimento in atto.

Ai fini della valutazione interna si utilizzeranno le seguenti modalità:

- momenti di riflessione durante i quali insegnanti ed alunni potranno confrontarsi su aspetti che funzionano e problemi emersi;
- questionari da somministrare agli alunni e agli insegnanti coinvolti (uno intermedio e uno finale) volti a misurare sia il raggiungimento degli obiettivi che il gradimento dell'iniziativa;
- schede di osservazione;
- verifiche somministrate agli alunni. Tali verifiche rifletteranno, naturalmente, le attività proposte durante le lezioni.

Per quel che riguarda la valutazione esterna verrà somministrato un questionario ai genitori per monitorare l'impatto del progetto e il suo gradimento.

A conclusione del progetto l'insegnante referente presenterà una breve relazione sull'andamento e gli esiti del progetto.

Diffusione

Il materiale prodotto potrà essere riutilizzato anche negli anni successivi e verrà messo a disposizione dei colleghi interessati. Si prevede di rendere noto l'andamento e gli esiti del progetto al *Gruppo di Lingue Straniere della Rete Scolastica di Fiemme e Fassa* e di pubblicarlo sul sito internet della scuola.

Preventivo dei costi

- € 80.00 per l'acquisto di sussidi, materiali didattici e bibliografia specializzata sull'argomento;
- 10 ore per la programmazione iniziale e in itinere (2 insegnanti x 10 ore = 20 ore).

ALLEGATI

Si allega copia di alcuni materiali (griglie che verranno utilizzate per la progettazione degli interventi didattici, schede di osservazione e questionari) predisposti ai fini del progetto. Sono una rielaborazione personale di quanto emerso nel confronto con i colleghi che hanno partecipato al Periodo di formazione e allo scambio di idee che ne è seguito. Naturalmente saranno soggetti a modifiche qualora se ne ravvisasse la necessità.

Scheda per la rilevazione di eventi rilevanti:

Nella seguente scheda verranno segnalati episodi significativi e rilevanti. In particolare, verranno registrati aneddoti, usi particolari della lingua, commenti degli alunni. Ai fini della compilazione verranno interpellati anche gli altri insegnanti che operano sulle classi.

Data:	_____
Classe:	_____
Argomento affrontato:	_____
Evento rilevante:	_____

Scheda di osservazione (alunni):

Alunno:	Classe:	
Comprende quanto comunicato.	1 2 3	
Usa la LS solo se sollecitato.	1 2 3	
Usa la LS per porre domande/chiedere spiegazioni.	1 2 3	
Usa la LS nell'interazione con l'insegnante.	1 2 3	
Usa la LS nell'interazione con i compagni.	1 2 3	
Nell'uso della lingua: <input type="checkbox"/> è timido	<input type="checkbox"/> si butta	
Vive l'ora veicolare: <input type="checkbox"/> con timore	<input type="checkbox"/> con naturalezza <input type="checkbox"/> con entusiasmo	
Legenda:		
1: raramente	2: a volte	3: sistematicamente

Griglia per la pianificazione e l'auto-osservazione di una lezione:

Lezione n°:		Data:		
Obiettivi	linguistici:			
	disciplinari:			
Pre-requisiti	linguistici:			
	disciplinari:			
Contenuti:				
Abilità	linguistiche			
	cognitive			
Fasi	Setting	Materiali e Strumenti	Attività	Tempi
Cos'ha funzionato:				
Cosa non ha funzionato:				
Cosa cambierei:				

Scheda per l'autovalutazione (alunni):

Alunno:

Classe:

Completa questa scheda per valutare quanto hai imparato.

Se pensi di saper fare da solo quanto indicato, colora 3 stelle.

Se pensi di aver bisogno di un suggerimento iniziale, colora 2 stelle.

Se pensi di aver bisogno dell'aiuto dell'insegnante o di un compagno, colora 1 stella.

Se pensi di non saper fare da solo quanto indicato, non colorare alcuna stella.

_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆
_____*	☆	☆	☆

**(inserire i contenuti e le abilità su cui si è lavorato)*

Pensi che il progetto *Talking Maths* ti abbia aiutato a migliorare le tue conoscenze in lingua inglese? sì no

Pensi che il progetto *Talking Maths* ti abbia aiutato a migliorare le tue conoscenze in matematica? sì no

Grazie 1000 per la tua preziosa collaborazione!

Questionario di gradimento (alunni):

Con il progetto *Talking Maths* affronti argomenti di matematica in inglese. Cosa ne pensi?

Le lezioni sono difficili.

poco 1 2 3 4 5 molto

Le lezioni sono utili.

poco 1 2 3 4 5 molto

Le lezioni sono divertenti.

poco 1 2 3 4 5 molto

In classe si parla solo inglese. Ti capita di pensare o dire le seguenti affermazioni?

"Non ci capisco niente! Almeno si parlasse in italiano!" 1 2 3

"Non è facile, ma riesco a capire tutto quello che mi serve" 1 2 3

"A volte faccio fatica, però so che posso chiedere altre spiegazioni e la maestra e i compagni mi aiutano volentieri." 1 2 3

"Ma perché dobbiamo farlo in inglese?" 1 2 3

"Il materiale che utilizziamo in classe (immagini, oggetti, grafici, tabelle...) mi è di grande aiuto per comprendere cosa dice la maestra" 1 2 3

"Sto imparando molto!" 1 2 3

"Non sto imparando niente!" 1 2 3

Legenda:

1: mai

2: a volte

3: spesso

Ti piacerebbe ripetere l'esperienza di quest'anno e imparare altre materie in lingua straniera? sì no

Dai un voto al progetto *Talking Maths!*



Very bad



Bad



OK



Good



Very good

Questionario di gradimento (genitori):

Vi ritenete soddisfatti dell'iniziativa?

poco 1 2 3 4 5 molto

La trovate utile?

poco 1 2 3 4 5 molto

Sareste contenti se si ripettesse in futuro?

poco 1 2 3 4 5 molto

Avete notato un aumento della motivazione e dell'interesse in Vostro/a figlio/a?

poco 1 2 3 4 5 molto

Ritenete ci sia stata chiarezza nella comunicazione di informazioni relative al progetto?

poco 1 2 3 4 5 molto

Vi saremmo grati se voleste aggiungere alcuni commenti o suggerimenti:

Grazie per la Vostra preziosa collaborazione!

CLIL all'Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento

Paolo Pisoni e Maria Chiara Schir

1. IN PRINCIPIO

Il progetto CLIL nella nostra scuola nasce dalla volontà di un gruppetto di insegnanti di far sì che l'apprendimento della lingua inglese non fosse ad esclusivo appannaggio delle lezioni dedicate all'insegnamento della lingua straniera. Si vorrebbe, infatti, far passare l'idea che l'inglese è una materia trasversale a tutto il curriculum e che può essere appresa anche attraverso esperienze nelle materie tecniche insegnate nell'istituto.

Da tempo gli insegnanti di materie professionalizzanti e l'insegnante di inglese dell'istituto collaborano per fare in modo che l'insegnamento dell'inglese tecnico, fino a pochi anni fa specialmente impartito nel terzo anno di corso, sia collegato quanto più possibile alla realtà che gli allievi vivono nell'ambiente in cui imparano il mestiere dell'operatore grafico, sia nel reparto di pre stampa che in quello di stampa. Ad alcuni anni fa, infatti, risale l'esperienza di insegnamento della lingua inglese all'interno dei laboratori professionalizzanti, dove l'insegnante di lingua si recava con tutta la classe, per tenere lezioni di inglese tecnico, nel luogo in cui si trovano tutti i macchinari che gli allievi usano quotidianamente per impraticarsi nell'arte della grafica e della stampa. Tali macchinari vengono prodotti in paesi quali il Giappone e la Germania e, dunque, tutta la manualistica a corredo degli stessi è scritta in inglese, così come anche le etichette sulle macchine e le indicazioni per la sicurezza. Gli allievi sono tenuti a conoscere e saper interpretare tale manualistica e segnaletica per poter operare consapevolmente sul luogo di lavoro.

Con l'aumentare del numero degli studenti iscritti all'istituto e il conseguente utilizzo massiccio dei laboratori, però, non è stato più possibile recarvisi con la classe, dato che vi era sempre presente un altro gruppo, e così si è tornati ad un insegnamento dell'inglese tecnico in classe, un po' più tradizionale e per forza "virtuale". Gli insegnanti hanno accettato con difficoltà queste nuove condizioni, finché grazie ad un'esperienza all'estero dell'insegnante di inglese¹ non si è venuti a conoscenza di questa innovativa ed efficace modalità di insegnamento della lingua straniera attraverso una disciplina altra.

¹ Esperienza formativa all'estero all'interno del progetto ALIS, promosso da IPRASE del Trentino.

Una delle forme di insegnamento bilingue oggi più diffuse è senza dubbio il cosiddetto CLIL. L'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) comincia a diffondersi durante gli anni '90. Esso veicola un approccio metodologico innovativo che va ben oltre l'insegnamento delle lingue. In effetti, i suoi promotori mettono l'accento sul fatto che la lingua e la materia non linguistica sono tutte e due oggetti di insegnamento, riconoscendo la stessa importanza ad entrambe. Inoltre, la realizzazione di questo duplice obiettivo richiede lo sviluppo di un approccio particolare dell'insegnamento: l'apprendimento della materia non linguistica non viene fatto soltanto *in* una lingua straniera, ma *con e attraverso* una lingua straniera. Implica quindi un approccio più integrato all'insegnamento. Richiede agli insegnanti una riflessione specifica non più solo sull'insegnamento delle lingue, ma sul processo di insegnamento in generale. Oltre a queste particolarità, l'insegnamento di tipo CLIL condivide con le altre forme di insegnamento bilingue o in immersione alcune caratteristiche che numerosi esperti tengono a sottolineare. Sul piano organizzativo, permette di proporre un insegnamento relativamente intensivo delle lingue senza che queste occupino una parte eccessiva dell'orario di insegnamento.

Il progetto Alis, promosso dall'IPRASE del Trentino, pensato sulla base anche delle indicazioni dell'Unione Europea per promuovere e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere, ha avuto il merito di offrire a tutti gli insegnanti di disciplina un'opportunità unica per poter introdurre la metodologia CLIL all'interno delle scuole trentine. Attraverso corsi specifici, anche i docenti non di lingua straniera hanno potuto frequentare dei corsi di inglese o di tedesco per diventare i protagonisti di quelle esperienze CLIL che si andavano diffondendo sul territorio come sperimentazioni isolate di cui pochi erano a conoscenza. Il Progetto CLIL presso l'Istituto "Artigianelli" è avviato nell'anno formativo 2005-2006, e prende le mosse proprio da questi corsi per docenti non di lingua, con la partecipazione dei docenti di materia non linguistica coinvolti nel Progetto ai corsi vari proposti dall'IPRASE nell'ambito del progetto Alis

Nell'anno formativo 2006-2007 i docenti coinvolti si sono cimentati con la progettazione di un breve percorso CLIL nella materia "Tecnologia e Processi Operativi - stampa".

2. IL RUOLO DELLA DIREZIONE E I PROTAGONISTI

Il Dirigente dell'Istituto di Formazione Professionale "Artigianelli", ing. Erik Gaddotti, ha accolto senza riserve la proposta dell'insegnante di inglese di sperimentare un percorso CLIL presso l'istituto, anche sulla base dell'attenzione che da sempre

caratterizza l'istituto verso l'innovazione e la sperimentazione educativa. IL Dirigente ha richiesto la collaborazione dell'IPRASE del Trentino, che ha designato una figura di affiancamento (per l'anno formativo 2005/2006) Nel dicembre 2005 si sono tenute alcune riunioni preliminari per delineare almeno una prima ipotesi progettuale, con l'intenzione di continuare gli incontri per capire cosa comportasse avviare un percorso di quel tipo per la realtà di una scuola professionale.

A conclusione degli incontri preliminari erano 4 i docenti che avevano accettato di intraprendere i corsi di sviluppo delle competenze linguistiche promossi da IPRASE, tre colleghi operanti nella formazione di base (il prof. Paolo Pisoni, docente di stampa e modelli organizzativi per la stampa; il prof. Marco Franceschini, docente di pre-stampa e il prof. Bruno Daves, docente di progettazione grafica nel IV e V anno) e una nella cosiddetta formazione al lavoro. In un primo tempo, infatti, si era pensato di coinvolgere la docente cosicché anche i ragazzi che hanno bisogno di un percorso formativo personalizzato potessero sperimentare con questa modalità lo studio dell'inglese; purtroppo però, ha dovuto rinunciare a partecipare per motivi personali.

3. ALCUNE SCELTE FORTI

Grazie alla fiducia della Direzione, la sperimentazione di un "Progetto CLIL" ha potuto godere all'interno del CFP "Artigianelli" di uno spazio privilegiato e ha tratto beneficio da alcune scelte forti che hanno determinato il successo dell'esperienza, tanto che essa verrà ripetuta nel corrente anno formativo (2007-08).

Il progetto CLIL, presentato al collegio docenti attraverso una presentazione in PowerPoint:²

- ha trovato posto fin dall'inizio dell'anno formativo tra i Progetti³ di cui l'Istituto si è fatto carico per l'anno formativo 2006/2007 ed è stato inserito nel documento denominato Programmazione di Istituto 2007/2008, che equivale al Piano dell'Offerta Formativa delle scuole statali;
- fin dall'inizio è stato scelto di avere il supporto costante dell'IPRASE. La referente IPRASE per il progetto è stata la prof. Sandra Lucietto, che ha fornito di volta in volta il supporto necessario a capire bene le implicazioni della metodologia CLIL ed a far sì che le scelte progettuali fossero effettuate nella maniera più efficace e funzionale possibile;

² Cfr. Appendice 1 Preventivo progetto CLIL file 2 e presentazione PowerPoint.

³ Cfr. Appendice 1.

- i docenti interessati di materia non linguistica hanno potuto frequentare il corso di inglese promosso dall'IPRASE all'interno del Progetto ALIS;
- i docenti sono stati retribuiti dall'istituto per il tempo che si è reso necessario impiegare nella progettazione dettagliata di tutte le attività CLIL proposte agli allievi;
- i docenti Schir e Pisoni, coinvolti nella prima *tranche* della sperimentazione, sono stati retribuiti per le ore di progettazione e di lezione che hanno svolto nelle rispettive classi in compresenza.

Un ringraziamento particolare va anche alla ditta Heidelberg Druckmaschinen AG, Germania, che da sempre ci affianca nelle nostre iniziative formative e offre ai nostri studenti non solo l'occasione di lavorare con lo "stato dell'arte" delle macchine da stampa sul mercato, ma anche l'opportunità di seguire ogni anno un corso di specializzazione in inglese presso la *Print Media Academie* di Heidelberg.⁴ Nell'ambito del progetto CLIL, Heidelberg ha fornito il permesso di utilizzare i materiali autentici che sono stati tratti dai manuali di macchina e dai testi di consultazione per costruire le unità didattiche da proporre agli allievi (*cfr. Bibliografia*).

4. IL LANCIO DELL'INIZIATIVA

Prima di iniziare le sessioni CLIL i docenti coinvolti hanno presentato il progetto agli allievi, cercando di capire se fossero disposti a mettersi in gioco in un'avventura che non era mai stata proposta prima nel nostro istituto. I docenti Schir e Pisoni hanno chiesto un incontro con la classe, che ha avuto luogo durante una delle assemblee di classe che i ragazzi possono indire per discutere tra di loro, in cui hanno illustrato il progetto e i suoi obiettivi. I ragazzi hanno subito mostrato curiosità ed entusiasmo a sperimentare il percorso CLIL, dimostrando di avere colto lo spirito dell'iniziativa e di avere la voglia di affrontare positivamente questa sfida.

5. OBIETTIVI DEL PROGETTO

Come si è accennato sopra, l'ambizioso obiettivo che ci si è posti come prioritario nel proporre il progetto CLIL è stato quello di allargare l'insegnamento della lingua

⁴ Per gli Allievi del IV anno in alternanza scuola-lavoro e per gli studenti del percorso di Alta Formazione Professionale Grafica.

inglese oltre il monte ore specificamente dedicato alla lingua straniera, per dare agli allievi l'opportunità di imparare la lingua anche al di fuori del limitato numero di ore settimanali assegnate, soprattutto al secondo e terzo anno. Con questo si intendeva comunicare il messaggio che conoscere una lingua straniera significa anche venire in contatto con tutti i suoi aspetti, compresi quelli delle microlingue settoriali. Allo stesso tempo si voleva ottemperare alle disposizioni contenute nella Legge Provinciale n. 11 del 1997 in materia di insegnamento delle lingue sul territorio trentino, che sono state ulteriormente rafforzate dalla Legge nazionale n. 53 del 2003 e dalla legge Salva-terra (LP n. 5 del 2006). Queste disposizioni auspicano *“un progressivo utilizzo della modalità di apprendimento veicolare, con riferimento in particolare a quelle materie che si prestano in maniera significativa a questa forma d'insegnamento”*. La deliberazione della Giunta Provinciale del 24 maggio 2005 n. 1054 recita, infatti, che *“[...] il Dirigente scolastico formula alle strutture competenti, la richiesta per la suddivisione delle risorse professionali sulle lingue straniere insegnate nel suo istituto, tenuto conto anche dell'uso veicolare della lingua straniera nell'insegnamento di altre materie”*.

Prendendo le mosse da queste premesse, l'obiettivo formativo che ci si prefiggeva era quello di aumentare le competenze in lingua straniera di tutti gli allievi, soprattutto di quelli con maggiori difficoltà, proponendo un *setting* di apprendimento e dei contenuti che avessero maggiore rilevanza per la loro esperienza quotidiana. Per l'istituto grafico in cui operiamo, inoltre, è di fondamentale importanza l'apprendimento dell'inglese tecnico relativo alla stampa, alla pre stampa e alla post-stampa, che costituisce la specificità del nostro indirizzo di studi professionali. È necessario che gli allievi conoscano quanti più termini tecnici possibile per riuscire a destreggiarsi con manuali di macchina, istruzioni e programmi per scaricare ed aggiornare i software a disposizione, per poter ordinare parti di ricambio via *mail* e per partecipare ai seminari formativi di settore, spesso tenuti in inglese, data la provenienza internazionale dei clienti delle maggiori aziende di settore. Gli allievi più deboli hanno bisogno, per trovare una motivazione ad apprendere, di vedere che ciò che si studia ha un utilizzo pratico, “serve” a qualcosa, li può aiutare nello svolgere i compiti che vengono loro assegnati in laboratorio, e soprattutto devono avere la percezione di progredire abbastanza velocemente e riuscire nelle attività che vengono loro sottoposte a scuola, per non precipitare nel circolo vizioso dell'insuccesso e della demotivazione.

6. IL MODELLO - L'ORARIO

Il modello che si è scelto è stato quello della collaborazione di un *Teaching Team*+consulente e della *compresenza* di due insegnanti in classe. I due docenti del *team* hanno avuto un ruolo alla pari, sia nel proporre contenuti, nella elaborazione dei materiali didattici, nella negoziazione con la Direzione, nella conduzione delle sessioni e nella definizione dei tempi e delle modalità di lavoro. Il docente di lingua e il docente di materia si sono alternati nella conduzione delle attività con agli alunni, ma hanno sempre partecipato agli incontri di preparazione delle sessioni, prendendo assieme le decisioni che hanno poi portato a delineare i materiali e le varie attività. Le sessioni CLIL si sono tenute all'interno delle ore di stampa o modelli organizzativi per la stampa e l'insegnante di inglese non ha mai dedicato nessuna delle ore curriculari di lingua al progetto CLIL. Le uniche occasioni (tre in tutto) in cui si è impegnato del tempo nelle ore di inglese sono state quelle in cui si sono ripresi i concetti affrontati nelle ore di materia in previsione della verifica e, a conclusione dell'attività, si è dedicata un'ora di inglese per la compilazione del questionario di *feedback*.

Il modulo CLIL è durato in tutto 20 ore (due ore settimanali non sempre consecutive a partire da febbraio), per preparare le quali sono state necessarie circa 50 ore di progettazione collegiale, buona parte delle quali insieme alla referente IPRASE. L'effettuazione in classe del Progetto CLIL ha trovato la sua collocazione temporale nel secondo quadrimestre, a partire dal mese di febbraio 2007, e dunque nell'anno formativo 2006/2007, dopo il periodo di progettazione iniziale svoltosi nell'anno formativo 2005/06. È stata coinvolta una sola classe seconda (II A), perché il docente dell'altra classe inizialmente prevista ha dovuto rinunciare a partecipare per motivi di carattere organizzativo e burocratico.

Alcune sessioni hanno visto la partecipazione alternata delle due metà della classe, specialmente quelle tenutesi nel laboratorio di stampa, dove il rumore è spesso tanto forte da non consentire la comunicazione in un gruppo troppo numeroso. Quando ciò avveniva, mentre un gruppo era impegnato nella sessione CLIL l'altra metà del gruppo continuava a svolgere il proprio lavoro in laboratorio, come da programma. Alla fine della sessione, che di solito occupava un'ora, i gruppi si scambiavano. Ciò è stato possibile perché le lezioni laboratoriali prevedono una costante compresenza di tre insegnanti a lezione, sia per ragioni didattiche che per salvaguardare la sicurezza degli allievi nell'uso dei macchinari per stampare e, quindi, il prof. Pisoni poteva allontanarsi senza causare complicazioni di sorta ai colleghi e agli allievi. Le classi seconde hanno un orario settimanale che prevede una intera giornata di scuola dedi-

cata al laboratorio di stampa (sette ore consecutive), e dunque il programma di lavoro non è stato penalizzato dalle ore svolte in modalità CLIL.

Il primo passo ha riguardato una familiarizzazione con la terminologia inglese riguardo alla grafica in generale e poi alla stampa, che i ragazzi non conoscevano ancora bene. La sessione iniziale del progetto ha avuto come punto centrale un *brainstorming* che è stato poi seguito da altre tre attività sulla terminologia raccolte in altrettante schede di lavoro che si trovano tra gli allegati a questo volume sul sito IPRASE.

Numerose sono state le attività che si sono sviluppate attorno ad alcune presentazioni PowerPoint predisposte dal docente di stampa, attraverso le quali gli allievi hanno imparato i termini riguardanti la macchina da stampa, gli elementi di trasferimento da una unità di stampa all'altra, i gruppi di inchiostrazione, bagnatura e voltura del foglio in macchina. Sono state molto laboriose da predisporre, dato che si è fatto in modo da favorire la memorizzazione dei termini attraverso la comparsa e la scomparsa delle parole sotto alcuni "post-it" virtuali colorati.⁵ Un'altra presentazione PowerPoint sull'attrezzistica a corredo della macchina da stampa è stata predisposta dagli alunni dietro loro precisa richiesta⁶ Per costruirla gli allievi hanno chiesto al prof. Pisoni di poter usare la fotocamera digitale della scuola per fotografare i vari attrezzi a corredo delle macchine e quindi di comporre, insieme a del testo, in una presentazione monografica.⁷

7. ASSUNTI TEORICI E DI METODO

Si è scelto di lavorare adottando alcuni dei principi del *Cooperative Learning*, per far sì che gli alunni potessero avere un ambiente di apprendimento favorevole, non troppo competitivo, tale da favorire l'interdipendenza e il lavoro di gruppo, piuttosto che l'apprendimento individuale. In questo modo gli alunni hanno potuto trarre beneficio dall'aiuto dei propri compagni un po' più sicuri nell'inglese e non hanno subito contraccolpi dovuti alla demotivazione e allo scoraggiamento. Tutte le attività proposte erano impostate secondo i principi del *Task Based Learning* (TBL). Venivano predisposti dei compiti ad hoc, organizzati su schede di lavoro, che gli allievi potevano svolgere anche autonomamente, senza troppi interventi del docente.

⁵ Le presentazioni sono disponibili sul sito IPRASE.

⁶ Cfr. materiale sul sito IPRASE.

⁷ Cfr. materiale sul sito IPRASE.

8. LA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI, DI PROCESSO E DI RISULTATO

Per quanto riguarda la valutazione degli alunni, si è tenuto conto del fatto che è la materia e non la lingua ad essere maggiormente valutata nel percorso CLIL, dunque è stata privilegiata la conoscenza di procedure e terminologia. Non si è mancato di correggere gli alunni nei casi in cui pronunciavano in modo errato o usavano strutture non coerenti con ciò che si voleva comunicare, ma senza demotivarli e cercando sempre di puntare sulla comprensibilità del messaggio più che sulla correttezza grammaticale dell'enunciato. Spesso gli alunni si correggevano a vicenda, creando un ambiente in cui la cosiddetta "*peer-to-peer correction*" anticipava la correzione dell'insegnante.

Gli apprendimenti sono stati valutati sia *in itinere* sia *ex post*.

Per quanto riguarda la valutazione in itinere, i docenti Pisoni e Schir, che hanno operato insieme in laboratorio e in classe, si erano dati alcuni indicatori (domande) secondo i quali portare avanti l'osservazione di quanto avveniva durante le sessioni CLIL, per esempio: gli allievi riescono a seguire quanto dice l'insegnante o il livello della sessione è troppo impegnativo per loro? Si distraggono subito perché stanchi o disinteressati? Partecipano attivamente o si sentono poco coinvolti? Riescono ad usare l'inglese come lingua di scambio? Ricordano i termini studiati di volta in volta? Riconoscono gli oggetti e le parti della macchina, senza bisogno che si indichi loro ciò di cui si sta parlando?

Alla fine di ogni sessione i due docenti si sono incontrati e hanno scambiato le loro osservazioni, discutendone liberamente per mettere in luce gli aspetti positivi e le eventuali difficoltà emerse durante il lavoro con gli allievi, senza lasciare passare del tempo tra la sessione e il *feedback*.

In due momenti del modulo, uno dopo tre sessioni e uno alla fine, sono state proposte verifiche scritte. La prima delle due, per fissare la terminologia studiata, era sotto forma di cruciverba e l'altra era un test strutturato, dove agli allievi era richiesto di mettere al loro posto nel diagramma della macchina alcune delle parole studiate, riempire gli spazi vuoti in una breve lettura con le parole appropriate e di scrivere alcune frasi. I risultati conseguiti dagli allievi sono stati assai positivi, tanto che un paio tra gli allievi più deboli si sono rivolti all'insegnante di inglese affermando che stampa in inglese era molto meglio "dell'inglese normale" perché riuscivano a capire tutto subito e anche a parlare un po'. "Se facessimo sempre stampa in questo modo, non avrei l'insufficienza in inglese", commentavano.

In entrambi i casi i docenti hanno effettuato una valutazione congiunta, valutando per l'attribuzione del voto soltanto l'esattezza dei concetti relativi alla stampa. L'attenzione della docente di inglese era concentrata sullo *spelling* e sulla comprensibilità delle frasi prodotte dagli allievi: il criterio adottato è stato quello di osservare se la comprensione di quanto intendeva dire l'allievo era possibile o se era compromessa da troppi errori. Solo nel caso in cui non si riuscisse a capire quanto un allievo voleva dire ne veniva penalizzato il voto. Bisogna, tuttavia, riconoscere che nessuno degli allievi ha riportato un voto negativo, anche per il fatto che tutti erano consapevoli fin dal principio di quali sarebbero stati gli obiettivi del modulo e in cosa sarebbero stati valutati e in che modo.

Da notare che l'utilizzo della lingua inglese come lingua veicolare del modulo non ha creato problemi particolari agli allievi, i quali conoscevano già alcuni termini tecnici per averli visti sulle varie macchine e attrezzature presenti in laboratorio, nonché sui manuali di macchina.

Anche se la lingua utilizzata in classe è sempre stata l'inglese, non sono mancate le occasioni in cui gli alunni hanno utilizzato l'italiano come lingua di scambio tra i gruppetti o nelle coppie, fermo restando il fatto che l'esposizione in plenaria doveva avvenire comunque in inglese. Per la metacognizione si è usato l'italiano nelle ore di stampa e si sono richiamate alcune cose in inglese durante le ore curriculari della materia, così come per il *feedback* finale.

9. VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

A conclusione del breve modulo CLIL sperimentato nell'anno formativo 2006-2007 possiamo dire che l'impatto sui ragazzi è stato buono, in modo davvero evidente, tanto che molti alunni che vivevano con difficoltà le ore curriculari di inglese hanno dimostrato meno disagio e una maggiore volontà ad imparare meglio l'inglese per poter fare "bella figura" durante le lezioni di "stampa in inglese", come essi definivano il CLIL.

Interessante è stato notare che, a mano a mano che i ragazzi procedevano nei compiti, si rivolgevano ai docenti sempre di più in inglese, cercando di formulare il loro pensiero nella maniera più corretta possibile, sia nelle lezioni di stampa che in quelle di inglese. Quando, poi, è stato necessario sospendere le sessioni CLIL per il viaggio di istruzione o per modifiche di orario impreviste, gli allievi chiedevano con insistenza che fossero riprese al più presto.

In altre parole si è potuto notare che attraverso il CLIL:

- *la motivazione degli alunni aumenta;*
- *la competenza linguistica si consolida;*
- *si acquisiscono, inoltre, competenze trasversali.*

Una competenza trasversale riguarda per esempio il saper affrontare un testo che non conoscono "smontandolo" e interpretandolo, procedura utile nell'interpretare un libro macchina o una scheda di manutenzione di una macchina nuova o mai usata precedentemente.

Il saper lavorare in gruppo è un'altra competenza oggi molto ricercata, che permette all'individuo di inserirsi nell'ambiente di lavoro portando un positivo contributo ai colleghi e all'azienda, sia in termini di clima che di efficacia produttiva. La metodologia del *Cooperative Learning* crea anche una maggior consapevolezza di sé, che porta gli allievi a superare la cronica mancanza di fiducia in se stessi che li conduce spesso alla demotivazione e all'abbandono.

Anche la capacità di affrontare e risolvere problemi (*problem solving*) è considerata comunemente una "*life skill*" cioè una competenza di cittadinanza che è necessaria ad ogni persona per poter maturare una positiva percezione di sé come individuo. Proprio di questo tipo di approccio si è voluto tener conto nel progettare i compiti per le sessioni CLIL.

Qualcuno potrà obiettare che la materia può "soffrire" a livello di contenuti, ma, se si decide insieme su cosa concentrare l'insegnamento, il risultato conforta anche il cospicuo sforzo progettuale per realizzare il modulo. La materia, per la verità, non soffre per una ipotetica "amputazione del programma" ma acquista invece nuova energia attraverso la modalità con cui viene affrontata. Questa modalità ben si adatta alla dimensione professionalizzante che caratterizza la scuola e rende possibile la creazione di un ambiente di apprendimento simile a quello lavorativo. La bontà sta nel metodo. Quando parliamo di CLIL stiamo ragionando su un tipo di apprendimento significativo per gli alunni, vicino alla loro esigenza di concretezza e di autenticità. Essi hanno bisogno di sapere perché stanno studiando qualcosa e quali difficoltà incontreranno nel cammino verso l'apprendimento di questo qualcosa per poter stabilire quante energie dedicarvi e con quale intensità. Una volta consapevoli di tutto ciò, essi sono pronti ad accettare qualsiasi proposta del docente che li metta nella posizione di essere i veri protagonisti del loro apprendimento senza tirarsi indietro davanti agli eventuali ed immancabili sacrifici che la fatica di apprendere comporta. È per questo che la metodologia CLIL è particolarmente indicata per i percorsi di tipo

professionalizzante, tutti orientati ad un sapere che diventa subito “saper fare” e dove la competenza linguistica trova riscontro immediato nella pratica quotidiana.

Il problema che i docenti coinvolti hanno dovuto affrontare insieme è stato quello della “didattizzazione” dei materiali. Molto tempo nelle riunioni preparatorie è stato dedicato ad analizzare, sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista linguistico, testi autentici tratti dalla manualistica delle macchine da stampa oppure testi di consultazione del settore, generi testuali difficili dal punto di vista sia del contenuto sia della lingua o, in alcuni casi, più semplici nei contenuti ma difficili per il livello di lingua degli alunni. Le domande che è stato necessario porsi di volta in volta durante la progettazione dei materiali erano per esempio “Come si vede se gli allievi hanno capito quanto proposto nelle sessioni? Se riescono ad eseguire i compiti sulla macchina, significa che hanno capito le istruzioni (se portano al tavolo di lavoro l’attrezzo giusto, significa che hanno capito la richiesta...)” e così via.

Si è lavorato sempre insieme, coinvolgendo fin dai primi incontri anche l’esperta di IPRASE, in modo da procedere in modo guidato, per cercare di capire come si potevano creare delle attività attraverso i materiali autentici, possibilmente senza modificarli più di tanto. Gli alunni hanno colto l’esperienza in maniera tanto positiva da chiedere di poterla ripetere l’anno seguente, ma più dettagliate informazioni sul loro *feedback* sono raccolte nel documento che mostra la rappresentazione grafica dei risultati dei questionari di gradimento.⁸

10. SCHEDA RIASSUNTIVA VALUTAZIONE PROVE. PROGETTO CLIL 2007

Prima prova

Offset Crosswords - Verifica Scritta sui termini relativi alla macchina da stampa.

Questa verifica consiste di un cruciverba creato con un apposito software gratuito disponibile sul sito di Oxford University Press, nella sezione dedicata al corso Headway http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/headway/hwy_crosswordmaker/?cc=it

La valutazione è espressa su scala pentametrica: *gravemente insufficiente* - *insufficiente* - *sufficiente* - *buono* - *ottimo*. Questa scala è quella che viene normalmente usata per ogni valutazione all’interno dell’istituto, ivi comprese le valutazioni di fine quadrimestre e finali.

⁸ Cfr. file Excel sul sito IPRASE.

Nelle seguenti tabelle, in cui sono stati tolti i nomi degli alunni, si riportano i risultati delle prove.

COGNOME E NOME	VALUTAZIONE RIPORTATA
1.	SUFF/BUONO
2.	BUONO
3.	SUFF/BUONO
4.	SUFF
5.	SUFF
6.	BUONO/OTTIMO
7.	SUFF
8.	OTTIMO
9.	SUFF
10.	SUFF
11.	OTTIMO
12.	OTTIMO
13.	SUFF
14.	SUFF/BUONO
15.	BUONO/OTTIMO
16.	SUFF
17.	SUFF/BUONO
18.	BUONO
19.	OTTIMO
20.	SUFF
21.	BUONO
22.	BUONO
23.	SUFF/BUONO
24.	SUFF

Seconda prova

Offset - Verifica scritta sui termini emersi da *brainstorming* e quelli già conosciuti. L'ultimo compito del tema prevede la stesura di tre o più frasi, a seconda delle abilità individuali degli allievi, per descrivere e/o esprimere delle considerazioni su quanto fino ad allora studiato in inglese tecnico. La classe è stata divisa in due gruppi, fila A e fila B, per fare in modo che i ragazzi potessero concentrarsi meglio sul compito, senza distrarsi o cercare di guardare il test del compagno di banco. La valutazione è espressa, anche in questo caso, su scala penta metrica: grav. insuff - insuff - suff - buono - ottimo.

COGNOME E NOME	VALUTAZIONE RIPORTATA
1.	BUONO
2.	BUONO
3.	SUFF
4.	SUFF
5.	SUFF
6.	BUONO/OTTIMO
7.	SUFF
8.	BUONO/OTTIMO
9.	SUFF
10.	SUFF
11.	OTTIMO
12.	OTTIMO
13.	SUFF
14.	SUFF
15.	BUONO
16.	SUFF
17.	SUFF
18.	BUONO
19.	BUONO/OTTIMO
20.	SUFF
21.	SUFF
22.	SUFF
23.	SUFF/BUONO
24.	SUFF

Dal prospetto qui di seguito emerge che le valutazioni sono di poco inferiori a quelle della prova precedente. Ciò è dovuto al fatto che il secondo test era un po' più difficile del primo e conteneva una parte di produzione scritta, da sempre area di notevole difficoltà per il gruppo classe.

COGNOME E NOME	PRIMA PROVA	SECONDA PROVA
1.	SUFF/BUONO	BUONO
2.	BUONO	BUONO
3.	SUFF/BUONO	SUFF
4.	SUFF	SUFF
5.	SUFF	SUFF
6.	BUONO/OTTIMO	BUONO/OTTIMO
7.	SUFF	SUFF
8.	OTTIMO	BUONO/OTTIMO
9.	SUFF	SUFF
10.	SUFF	SUFF
11.	OTTIMO	OTTIMO
12.	OTTIMO	OTTIMO
13.	SUFF	SUFF
14.	SUFF/BUONO	SUFF
15.	BUONO/OTTIMO	BUONO
16.	SUFF	SUFF
17.	SUFF/BUONO	SUFF
18.	BUONO	BUONO
19.	OTTIMO	BUONO/OTTIMO
20.	SUFF	SUFF
21.	BUONO	SUFF
22.	BUONO	SUFF
23.	SUFF/BUONO	SUFF/BUONO
24.	SUFF	SUFF

L'insegnante di inglese ha comunque notato che, nonostante le difficoltà che il test presentava, anche gli allievi più deboli sono stati in grado di portare a termine il compito, riportando una valutazione positiva quasi impensabile nelle ore curriculari di lingua.

I mezzi voti, che sono stati attribuiti in fase di valutazione congiunta delle due prove da parte dei docenti Schir e Pisoni, sono stati discussi dal consiglio di classe e corretti in voti pieni al rialzo, per premiare l'impegno dei ragazzi nel progetto.

11. LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO: PERCEZIONI DEI DOCENTI COINVOLTI E DEGLI ALLIEVI

Come si è già detto nel capitolo di presentazione del progetto CLIL attuato presso l'Istituto "Artigianelli", per quanto riguarda la valutazione degli alunni all'interno del progetto stesso, si è tenuto conto del fatto che nel nostro modello è la materia e non la lingua ad essere maggiormente valutata nel percorso CLIL.

Gli apprendimenti degli allievi sono stati valutati sia in itinere sia attraverso prove formalizzate. Si è poi valutato il Progetto CLIL attraverso questionari di valutazione somministrati ex post agli allievi.

Per quanto riguarda la valutazione in itinere, si sono usati alcuni indicatori secondo i quali portare avanti l'osservazione di quanto avveniva in laboratorio durante le sessioni. Per questo tipo di osservazione si sono usate come strumento operativo le *note di campo*, che entrambi gli insegnanti scrivevano durante il lavoro sia in classe che in laboratorio. Alcune di queste note erano per forza di cose scritte al termine delle attività, come una sorta di diario di bordo dove raccogliere suggestioni e percezioni rispetto a quanto avveniva tra i ragazzi e nei lavori di gruppo. Anche attraverso l'osservazione di ciò che veniva esternato a livello non verbale, si è cercato di tenere sotto controllo il *livello delle attività proposte*, per determinare se fosse troppo elevato o magari anche troppo poco stimolante dal punto di vista cognitivo, dato che i ragazzi conoscevano già parecchio della materia tecnica nella loro lingua madre. A questo riguardo venivano raccolti dati anche osservando il tipo di *interazione* tra studenti e studenti o tra studenti e docente. La *durata dell'attenzione* è stato uno degli indicatori maggiormente tenuti in considerazione per capire quanto i ragazzi fossero interessati alla proposta e quanto riuscissero a stare sul compito senza distrarsi. Per monitorare la *motivazione* dei ragazzi, oltre agli indicatori già citati, si è cercato di discutere con loro anche fuori dal contesto della classe, analizzando assieme le loro impressioni e sensazioni che emergevano di volta in volta e tenendo conto anche di osservazioni informali che i ragazzi facevano durante le pause o nei momenti di libertà. L'attenzione dei docenti era sempre rivolta all'obiettivo primario di tenere alta la *qualità del coinvolgimento* per far sì che le attività dell'intero modulo costituissero di per sé un'esperienza di apprendimento attivo, motivante e strutturante⁹ per l'intero gruppo classe, concatenate l'una all'altra in un circolo virtuoso di momenti in cui era bello imparare di volta in volta qualcosa di nuovo e rilevante per tutti, compresi i docenti. Il fatto che l'esperienza si sia rivelata subito positiva ha creato notevole curiosità da parte degli studenti di altre classi della scuola, al punto che qualcuno ha chiesto perché fosse stata scelta proprio quella classe e se fosse possibile estendere il progetto anche ad altre classi.

⁹ Quanto sperato a questo proposito si è effettivamente verificato. I risultati a livello di coesione di gruppo e di partecipazione attiva al lavoro si sono riscontrate nella classe durante le attività di questo nuovo anno scolastico 2007-08. questa classe ha anche chiesto, e ottenuto dal Direttore dell'istituto di poter continuare con un altro modulo CLIL nel secondo quadrimestre dell'anno in corso.

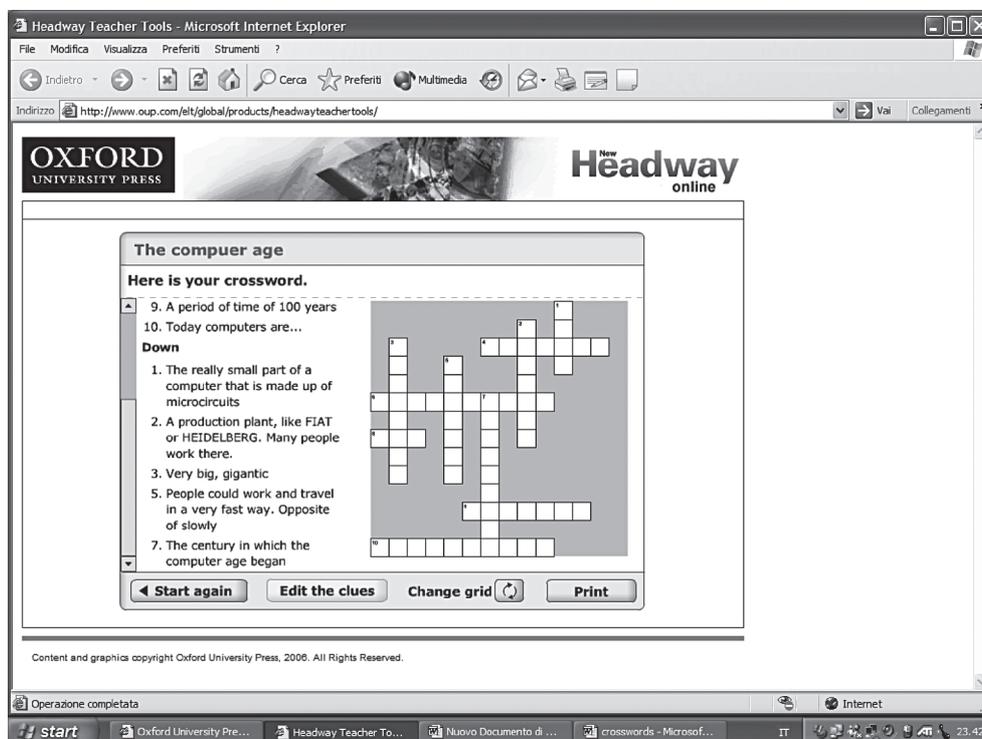
Dopo ogni sessione i docenti si incontravano e scambiavano le loro impressioni, cercando di stabilire, attraverso il confronto, se le proprie osservazioni fossero del tutto obiettive, senza lasciare che l'entusiasmo impedisse di valutare le cose con lucidità.

L'apprendimento dei contenuti proposti, come per esempio il riconoscimento di oggetti e parti della macchina, gli attrezzi e le caratteristiche delle macchine da stampa presenti nei laboratori, è stato sempre controllato durante lo svolgimento delle attività stesse, nelle verifiche scritte e durante le normali ulteriori lezioni di stampa settimanali in cui il docente aveva la possibilità di continuare a parlare di ciò che si era studiato durante le ore CLIL. In questo modo era più facile verificare anche in maniera informale se gli studenti ricordavano i termini studiati di volta in volta. Molte energie sono state dedicate a controllare che gli allievi utilizzassero l'inglese come lingua di scambio nei lavori di gruppo e di coppia. Essi hanno utilizzato molto spesso l'Italiano, ma dopo le prime lezioni erano loro stessi a richiamarsi a vicenda se l'italiano prendeva il sopravvento durante i dialoghi. Per facilitare l'utilizzo dell'inglese da parte degli allievi si è rinforzato il cosiddetto "*classroom language*" per far sì che tutti conoscessero le espressioni per chiedere spiegazioni e per intervenire nelle conversazioni sia in plenaria che in piccolo gruppo o coppia. Si sono più volte rivolti agli allievi inviti a riformulare in inglese o a pensare ad altri modi per comunicare un certo messaggio, senza ricorrere alla traduzione in italiano, se questo non era necessario.

Per quanto riguarda la rilevazione formale degli apprendimenti, sono state proposte due verifiche scritte. La prima è stata strutturata in forma di cruciverba, mentre l'altra era un test dove agli allievi era richiesto di mettere al loro posto nel diagramma della macchina alcune delle parole studiate, di riempire gli spazi vuoti in una breve lettura con le parole appropriate e di scrivere alcune frasi (*cf. infra*).

Il cruciverba è stato creato usando le risorse messe a disposizione sul sito della *Oxford University Press*, nella sezione dedicata alle attività a corredo del libro di testo *Headway*, utilizzato in moltissime scuole italiane. All'interno della sezione si trova uno strumento denominato "Headway Crosswords Maker" che permette di inserire definizioni e *item*, strutturandoli a piacimento in un *crossword puzzle*.¹⁰ Nella figura riportata qui di seguito si riporta un se. Dopo aver creato il cruciverba, il software produce automaticamente un foglio che raccoglie tutte le soluzioni.

¹⁰ Dato che il software non permette la memorizzazione di quanto prodotto ma soltanto la stampa, nella figura si illustra un esempio del funzionamento del software, che riguarda un crossword creato dalla scrivente per un'altra classe.



Per la verifica gli alunni sono stati divisi per file all'interno della classe. Sono stati creati due diversi tipi di cruciverba, uno per la fila A ed uno per la fila B, per far sì che i ragazzi lavorassero in autonomia e si concentrassero al meglio sul proprio lavoro.

Per la valutazione delle verifiche si è usata una *scala pentametrica di valutazione con cinque indicatori*:

- *gravemente insufficiente*, con un totale di *item* corretti inferiore al 50%;
- *insufficiente*, equivalente ad un valore tra il 50 e il 60% degli *item* corretti;
- *sufficiente*, equivalente ad un valore tra il 60 e il 75% degli *item* corretti;
- *buono*, equivalente ad un valore tra il 75 ed il 90% degli *item* corretti;
- *ottimo*, equivalente ad un valore superiore al 90% degli *item* corretti.

Si tratta della stessa scala usata normalmente da tutti i docenti dell'istituto per valutare gli apprendimenti in tutti gli insegnamenti ed anche nelle valutazioni di fine quadrimestre, che appaiono sulle pagelle degli allievi.

In entrambi i momenti valutativi formali, come già indicato nella presentazione del progetto, i docenti hanno effettuato una valutazione congiunta, tenendo conto

per l'attribuzione di un voto soltanto dell'esattezza dei concetti relativi alla stampa, a meno che gli errori nell'uso della lingua inglese non avessero compromesso la comprensione dei contenuti.

Tutti gli allievi hanno riportato un voto positivo nella verifica "cruiverba", anche per il fatto che erano stati ampiamente informati fin dal principio di quali sarebbero stati gli obiettivi del modulo, di cosa sarebbe stato valutato e in che modo e con quali parametri. L'ansia tipica dei momenti di verifica è stata notevolmente abbassata e gli allievi erano consapevoli che le verifiche erano alla loro portata, e che avrebbero potuto affrontarle con serenità grazie al lavoro svolto insieme in laboratorio.

Lo stesso si può dire della seconda verifica proposta, che aveva anche un esercizio in cui era prevista una breve produzione scritta. Il primo *task* della verifica consisteva nel leggere un testo sconosciuto agli allievi e allo stesso tempo riempire gli spazi vuoti con parole che essi avevano appreso attraverso le attività CLIL, mentre il secondo *task* consisteva nel riempire con le parole imparate una scheda che riportava lo schema della macchina da stampa. Il terzo e ultimo *task* consisteva nello scrivere alcune frasi semplici relative al mondo della stampa usando le nozioni e il lessico appreso durante il percorso.

Per quanto riguarda le valutazioni in laboratorio si è cercato di fare in modo che avvenissero nei momenti in cui i ragazzi dovevano lavorare normalmente sulla macchina. Questo per rendere più reale l'attività e per far sì che il docente potesse veramente osservare se l'allievo era in grado di seguire le istruzioni che gli erano impartite, se riusciva a comunicare in inglese con il compagno di macchina e se riusciva a farsi dare gli attrezzi giusti per fare le semplici regolazioni di avviamento, quelle che richiedono una conoscenza non troppo elevata di termini ed operazioni. Il docente leggeva la consegna, gli allievi operatori dovevano eseguire il compito secondo la procedura, descrivendo a voce i vari passi per ottenere il risultato atteso. I compagni osservatori potevano intervenire in caso di difficoltà e il docente chiedeva loro di dire o spiegare di volta in volta il termine o l'operazione qualora un allievo non riuscisse a portarla a termine in autonomia.

Interessante era vedere come nella fase operativa la verifica fosse molto più obiettiva e immediatamente chiara, dato che si trattava di stabilire se un allievo fosse o non fosse in grado di eseguire una certa operazione. Tutto questo nel più puro spirito di valutazione sulla base di competenze reali, o "can-do" come sono definite anche nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. Questo è stato di grande utilità anche per gli allievi stessi, che hanno riconosciuto subito la validità di questo metodo.

Per la valutazione ex post del Progetto CLIL è stato utilizzato un questionario di *feedback* che permettesse di raccogliere le impressioni degli allievi ed i loro eventuali suggerimenti per un miglioramento dell'iniziativa, in vista della sua prosecuzione nell'anno formativo 2007/8.¹¹ Dal questionario emerge chiaramente che il gradimento verso il progetto CLIL è stato altissimo e che gli allievi hanno affrontato le sessioni senza troppe difficoltà. Anche la modalità del lavoro in gruppi è stata gradita dagli allievi, che hanno riconosciuto di aver imparato anche grazie all'aiuto dei compagni di classe.

I risultati conseguiti dagli allievi nelle due verifiche sono stati del tutto positivi, tanto che un paio tra gli allievi più deboli si sono rivolti all'insegnante di inglese affermando che "stampa in inglese era molto meglio dell'inglese normale" perché riuscivano a capire tutto subito e anche a parlare un po'. "Se facessimo sempre stampa in questo modo, non avrei l'insufficienza in inglese", ha commentato qualche allievo.

Al termine di questa riflessione è opportuno valutare, come si è già fatto per le varie fasi del progetto e per la sua ricaduta sugli allievi, anche l'impatto che esso ha avuto sui docenti coinvolti, sia dal punto di vista della crescita personale e professionale sia per quanto riguarda la modalità di lavoro scelta. Sarebbe infatti davvero riduttivo non tenere conto anche del percorso compiuto dagli insegnanti attraverso questa esperienza di *collaborazione professionale* che da un lato ha rappresentato il punto di arrivo di uno sforzo progettuale finalizzato agli obiettivi didattici e formativi annuali dell'istituto, dall'altro, soprattutto un punto di partenza per promuovere esperienze simili con altri colleghi anche di realtà esterne.

I docenti coinvolti concordano nel dire che il progetto CLIL ha raggiunto i risultati attesi che erano stati delineati per l'ambito della professionalità perché ha favorito un cambiamento di prospettiva, da una visione del lavoro del docente come fatto individuale ad una percezione dell'importanza della programmazione condivisa basata su prodotti e compiti ben precisi. Si è lavorato, infatti, tenendo presenti gli obiettivi formativi per gli allievi, gli obiettivi didattici, così come gli obiettivi per i docenti, orientando le sessioni allo svolgimento di compiti rilevanti per tutti gli attori coinvolti. Ogni fase del progetto, ogni compito elaborato e ogni obiettivo scelto sono stati negoziati, dapprima con la Direzione e poi nel *team* di progetto ed infine con gli allievi per far sì che la proposta potesse poggiare sulle solide basi della trasparenza nonché della più ampia *condivisione*.

Questo modo di procedere ha fatto sì che l'esperienza CLIL costituisse una opportunità di *sviluppo professionale* preziosa per tutti i protagonisti del progetto, i quali hanno avuto modo di riflettere a lungo sulle scelte pedagogiche alla base della propo-

¹¹ I risultati del questionario di *feedback* sono raccolti ed elaborati in un file Excel che si trova nel sito IPRASE.

sta, sulle metodologie didattiche, sui meccanismi dell'apprendimento di una seconda lingua e nondimeno sul lavoro di equipe finalizzato ad un obiettivo formativo delineato come prioritario dal collegio docenti, risultato inizialmente auspicato e atteso anche dal Progetto Alis.

Per la docente di inglese in particolare, il lavoro svolto ha avuto una importanza notevole perché ha permesso di verificare in concreto attraverso elementi reali e misurabili quanto sia più efficace l'apprendimento della lingua in contesti di immersione attraverso compiti di realtà rilevanti per gli allievi e significativi per il loro percorso formativo. L'aspetto operativo e professionalizzante del progetto non ha fatto altro che avvalorare ancor di più l'esperienza CLIL, confermandone l'utilità nei percorsi orientati all'inserimento lavorativo o che prevedano un utilizzo della lingua per scopi specifici (ESP).

La Direzione ha poi sottolineato più volte come questo approccio, tanto elogiato a livello europeo, sia perfettamente in linea con l'offerta formativa degli istituti professionali: crea infatti le condizioni più favorevoli per l'apprendimento di una o più lingue in relazione con le materie tecniche, assicurandone la spendibilità immediata per l'utilizzo di manuali di macchina senza bisogno di aspettarne la traduzione in italiano, al fine di ampliare la proposta formativa con la frequenza di moduli formativi presso enti o fornitori all'estero, per la comunicazione con realtà produttive all'estero, per la mobilità dei lavoratori tra paesi europei e altro ancora.

Il progetto Alis ha offerto al docente di stampa l'occasione per rafforzare le proprie competenze linguistiche in inglese attraverso una iniziativa speciale che lo ha portato a conoscenza della modalità CLIL, permettendogli allo stesso tempo di compiere una riflessione di carattere metodologico-didattico molto utile per il suo sviluppo professionale.

Da sottolineare, poi, la positiva ricaduta avuta dall'esperienza del *lavoro di team sotto la supervisione di un esperto esterno*. Il gruppo di progetto, infatti, ha potuto contare sin dal suo inizio sulla guida e sul coordinamento di una consulente, individuata in collaborazione con IPRASE del Trentino, che ha seguito tutte le fasi del progetto svolgendo un ruolo di facilitatrice, portando all'attenzione dei docenti questioni di fondo nella programmazione di moduli CLIL o nel *Cooperative Learning*, tra cui proprio il tema della valutazione, stimolando la riflessione a tutto campo e sostenendo la motivazione quando le difficoltà incontrate sembravano mettere in discussione la validità di questa scelta progettuale.

In termini più squisitamente personali il progetto CLIL ha avuto il merito di far nascere in tutti i docenti, e non soltanto in quelli coinvolti nel progetto, la consapevolezza che usare l'inglese come lingua veicolare è possibile e porta vantaggi di natura molteplice nei gruppi classe e tra i docenti. A livello più ampio anche tra i colleghi comincia a farsi strada l'idea che l'apprendimento dell'inglese non è limitato alle ore

curricolari presenti nel piano degli studi ma può essere “liberato” e andare così ad occupare uno spazio all’interno di contesti diversi. Lungo tutta la durata dell’esperienza si è andato consolidando un vero gruppo di lavoro che è maturato nel tempo fino ad accogliere con soddisfazione la richiesta degli allievi di proseguire l’esperienza CLIL, anche se questo comporterà uno sforzo notevole nell’anno formativo in corso a causa delle molte iniziative proposte dall’istituto.

Per concludere, la sperimentazione avviata lo scorso anno ha generato e continua a generare proposte e idee per la modernizzazione dell’istituto in diversi ambiti, attraverso la creazione di ulteriori moduli CLIL per altre classi e per altre materie, attraverso la promozione di esperienze di *stage*, tirocini e moduli formativi presso realtà estere, ma soprattutto dimostrandosi ancora una volta principio ispiratore di processi di innovazione e modello di riferimento per una didattica varia, integrata e metacognitiva, che tenga in considerazione le esigenze degli allievi ma anche quelle dei formatori e, a livello più ampio, quelle di tutti i protagonisti della comunità scolastica degli “Artigianelli”.

Progetto presentato al Collegio Docenti

Titolo del progetto: IL FUTURO È CLIL!

Descrizione generale dell'intervento

Il progetto si propone di condurre i ragazzi attraverso una serie di compiti specifici ad acquisire la terminologia relativa alle macchine da stampa, loro caratteristiche e funzionamento, all'attrezzistica impiegata per il funzionamento e la manutenzione delle macchine.

Destinatari

Allievi del secondo corso A.

Finalità

Creare un nuovo percorso didattico-metodologico per l'apprendimento dell'inglese tecnico relativo al settore stampa offset.

Obiettivi specifici/Risultati attesi

Competenza nel saper riconoscere le varie parti della macchina in inglese per poter leggere ed interpretare le voci principali del libro macchina, che sempre più spesso è solo in inglese, specialmente per quanto riguarda le macchine giapponesi. Saper riconoscere e utilizzare gli attrezzi relativi alla manutenzione conoscendone le definizioni e l'uso anche in inglese.

Strumenti

Materiali predisposti dai docenti coinvolti partendo dal volume di Kipphan *Handbook of print media* e dai libri macchina relativi alle macchine monocolor e pluricolore presenti in laboratorio di stampa offset.

Contenuti

Terminologia tecnica relativa alle macchine da stampa offset monocolor e pluricolore e relative attrezzature.

Soggetti coinvolti

- Paolo Pisoni (T.P.O. stampa), Maria Chiara Schir (inglese).
- Secondo corso A.

Approccio metodologico

Alcuni principi del *Cooperative Learning*.

Co-docenza, lavoro di gruppo, apprendimento di competenze attraverso un compito significativo (*Task Based Learning*), *problem-solving*. I materiali previsti sono stati sviluppati dai docenti Paolo Pisoni e Maria Chiara Schir; nella fase iniziale di progetto i docenti si sono avvalsi della collaborazione e della supervisione dell'esperto IPRASE Sandra Lucietto.

Durata

Marzo-giugno 2007.

Valore aggiunto (innovatività)

Precorriamo i tempi previsti dalla Riforma scolastica e relativo decreto attuativo n. 226 dell'ottobre 2005 introducendo la materia CLIL già nel secondo corso, anziché soltanto nel quinto.

Risultati e commenti

Al termine del progetto i ragazzi hanno compilato una scheda di *feedback* nella quale sono stati guidati ad esprimere un parere sulle attività svolte in classe e in laboratorio. Dall'elaborazione dei dati si può desumere che l'intervento e la metodologia di lavoro adottata hanno avuto pieno successo, tanto che gli studenti si auspicano che anche il prossimo anno si possa dare seguito al percorso iniziato.

Parte III:
Materiali per il CLIL

Materiali e siti web per l'insegnante CLIL¹

Sandra Lucietto

1. PREMESSA E CONTESTO ATTUALE

“CLIL è la soluzione per l'apprendimento delle lingue straniere”, ci dicono i politici... “Gli alunni che imparano in ambiente CLIL saranno più motivati e avranno risultati migliori sia nella lingua straniera che nelle materie non linguistiche”, sentiamo dire ai Convegni...

Molti insegnanti sono attratti dalla “*terra promessa*”. La professione, per i docenti di tutte le materie, diventa sempre più impegnativa col passare degli anni: i bambini e gli adolescenti sembrano essere sempre più disaffezionati all'ambiente scolastico; la complessità delle classi aumenta per la presenza di alunni con deficit, alunni stranieri, alunni con livelli di competenza molto diversi tra loro; la gestione delle classi spesso risulta problematica. D'altro canto, i genitori vogliono che i loro figli abbiano le migliori opportunità per apprendere meglio e più in fretta. Nel Trentino, così come in molte altre regioni italiane, si assiste ad una fioritura di progetti CLIL in risposta anche a queste domande, in tutti i gradi e ordini di scuola.

Gli insegnanti che si prefiggono lo sviluppo di percorsi CLIL sono in genere entusiasti, e vogliono davvero fornire le migliori opportunità ai propri alunni. Essi si rendono conto da subito, però, che la strutturazione e l'effettuazione di moduli CLIL non è così semplice come si erano immaginati all'inizio. Una delle domande più pressanti e ricorrenti che pongono è “*Dove troviamo i materiali adatti?*”, intendendo per adatti *appropriati* al livello linguistico e allo stadio di sviluppo cognitivo degli alunni e *accurati* in termini di linguaggio specifico della materia.

In Italia, gli insegnanti che si avvicinano all'ambiente CLIL hanno facile accesso a un ricco mercato di case editrici italiane e straniere che producono materiali in lingua straniera per l'insegnamento della lingua. Altrettanto diversificato è il mercato dei libri in italiano per le altre materie del curriculum. Nessuna casa editrice tuttavia sembra avere finora un catalogo adeguato di materiali per l'insegnamento di una

¹ Una versione ridotta di questo articolo è stato pubblicato in inglese nella rivista “Young Learners di IATEFL” (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) n. 2, 2006; sullo stesso argomento l'autrice ha effettuato una comunicazione al XXV Convegno Nazionale del British Council a Bologna nel 2006.

materia *in lingua*. Alcune stanno cercando di diversificare la loro produzione, ma la scelta è tuttora limitata. D'altronde, gli investimenti richiesti per la produzione sono notevoli, e l'insegnamento in ambiente CLIL è così polimorfo e ancora contenuto nell'ambito delle sperimentazioni a livello micro (moduli corti su argomenti specifici) e medio (una materia in lingua per un anno scolastico), in un numero di scuole che certamente non rappresentano una *massa critica*, che l'investimento di tempo, energie e denaro non viene spesso considerato produttivo.

Talvolta, qualche libro di testo per l'insegnamento della lingua straniera, nella sezione "civiltà" che molto spesso tali libri contengono (mi riferisco in particolare a quelli per la scuola media), può offrire qualche spunto per qualche attività introduttiva ad un argomento specifico da svolgere in un modulo CLIL, ma sono esempi isolati non generalizzabili, da vagliare attentamente per assicurarsi che il *focus* sia effettivamente sul contenuto e non sulla lingua, e che ovviamente, a meno che il libro non sia in adozione nella scuola, pongono problemi di rispetto delle attuali leggi sul copyright.

In alternativa a materiale pubblicato, gli insegnanti possono esplorare *internet*, dove esiste una miriade di documenti e materiali diversi che si possono usare come punto di partenza, ma a meno che non si cerchino in siti specializzati per l'insegnamento in ambiente CLIL (come ad esempio <http://factworld.info/> o <http://scienceacross.org/>), la maggior parte di quello che si trova è scritto per un pubblico indifferenziato e presenta alcune limitazioni: il lessico è spesso a-specifico, non tecnico; i documenti sono scritti spesso da persone non madrelingua, il cui livello di competenza nella lingua veicolo della comunicazione non è sempre ottimale (sintassi e grammatica lacunosi, lessico improbabile). Inoltre, il materiale, qualora adeguato agli scopi, deve venire didattizzato, e ciò richiede molto tempo da parte dei docenti CLIL (per un esempio pratico del processo sotteso alla didattizzazione di un materiale preso da internet, *cfr.* nel sito IPRASE schede n. 14 e 15 del materiale della scuola media di Telve, Unità "Il viaggio del fiume").

Nell'ambito di un periodo di studio nel Regno Unito ho analizzato materiali prodotti da case editrici inglesi per le materie del curriculum del sistema scolastico interno. Esse, così come le case editrici nazionali di altri Paesi di cui si studia la lingua, possono essere una grande risorsa, e l'esplorazione dei loro cataloghi e siti web può aiutare a risolvere qualche problema legato al reperimento di materiali adatti al CLIL. Si sono analizzati e classificati materiali prodotti in forma cartacea (libri, materiali didattici di supporto), ed esplorati i siti web reperiti (non tutte le case editrici, purtroppo, sembrano essere presenti sul web).

Alcuni di questi materiali possono essere davvero utili, ma una certa cautela è d'obbligo, e il loro impiego richiede consapevolezza da parte degli insegnanti CLIL delle operazioni sottese al loro utilizzo: il livello linguistico di alunni madrelingua, ad esempio, di 12-13 anni non è ovviamente comparabile a quello di alunni della stessa età non madrelingua che hanno iniziato da poco a studiare la lingua come lingua straniera. Non è infrequente quindi imbattersi in materiali che sarebbero adatti dal punto di vista cognitivo, ma la cui lingua risulta essere troppo complessa per alunni non madrelingua. E, d'altra parte, non si possono utilizzare materiali pensati per alunni di fasce d'età inferiori perché, se la lingua può essere più accessibile, i saperi e le competenze da acquisire risultano essere troppo al di sotto del livello cognitivo degli alunni non madrelingua. In ogni caso, però, i materiali prodotti per l'età anagrafica corrispondente possono essere ottimi punti di partenza, e possono venire resi accessibili dal punto di vista linguistico dall'insegnante CLIL aggiungendo glossari, foto o disegni esplicativi di qualche concetto, o qualche esercizio mirato per guidare gli alunni alla scoperta del significato di parole chiave.

Oltre ai materiali specifici per materie non linguistiche, particolarmente interessanti si sono rivelati materiali pensati per lo sviluppo di competenze trasversali, come *literacy* (abilità e competenze linguistiche) e *numeracy* (abilità e competenze in ambito matematico), pensate per tutti gli alunni, ma utilizzate in particolar modo nel Regno Unito per facilitare l'apprendimento di coloro la cui lingua madre è diversa dalla lingua di istruzione. Tali pubblicazioni si caratterizzano in genere per un taglio estremamente concreto e per la pratica suddivisione delle attività in schede fotocopiable formato A4, dove l'alunno viene guidato passo passo alla scoperta di concetti o all'acquisizione di abilità. Questo percorso "facilitato" perché reso esplicito nelle strategie da attivare da parte degli alunni, può davvero essere interessante anche per alunni CLIL.

La ricerca mi ha permesso di elaborare una lista di materiali di riferimento e di siti utili da fornire eventualmente agli insegnanti CLIL, e di produrre due elenchi di criteri che ho trovato utili per effettuare ricerche mirate ed efficaci, e che altri insegnanti possono voler usare come linee-guida:

1. un elenco di criteri per scegliere, in vista dell'acquisto, materiali didattici prodotti per i mercati interni di altri Paesi, che possono essere utili per l'insegnante CLIL;
2. un elenco di criteri di qualità per una navigazione di successo in siti web di una casa editrice.

2. CARATTERISTICHE CHIAVE DI TESTI SCOLASTICI PER PARLANTI NATIVI DI ALTRE LINGUE UTILI AD INSEGNANTI CLIL

Sfogliando i materiali (libri per l'insegnante, materiali di supporto all'insegnamento con note per l'insegnante...) si sono via via definiti i criteri di qualità di ciò che andavo cercando. Queste sono le caratteristiche, a mio parere, di un "buon" testo scolastico o di altri materiali di supporto che potrebbero essere utilizzati per il CLIL:

1. la *lingua* dovrebbe essere *accessibile* alla competenza linguistica dell'insegnante CLIL, che spesso non è un parlante nativo e la cui competenza può essere compresa tra i livelli B1 e B2 del *Common European Framework of Reference*, e spesso non è nemmeno uno specialista della materia non linguistica (nel *Teaching Team*, infatti, potrebbe essere l'insegnante di lingua straniera a portare avanti le ricerche, dal momento che sa la lingua);
2. i materiali dovrebbero contenere il *lessico specifico* della materia non linguistica, lessico che i docenti di materia possiedono nella lingua madre, ma che molto raramente dominano in una lingua straniera, e che d'altro canto gli insegnanti di lingua straniera (compresi gli insegnanti madrelingua) non possiedono perché al di fuori delle loro competenze professionali;
3. la *lingua per la gestione della classe* (istruzioni, lessico per la gestione dei *tasks*), dovrebbe essere fornito assieme ai *tasks* - lingua che l'insegnante CLIL può apprendere e utilizzare per gestire la classe nella sicurezza che sia corretta e comprensibile;
4. i materiali dovrebbero contenere molti *supporti visivi* (diagrammi, grafici, fotografie, mappe mentali), che sono insostituibili per aiutare la comprensione di concetti e di procedure di lavoro su compito;
5. è preferibile materiale basato sull'*approccio task-based* a quello contenente molto testo descrittivo o esplicativo che si suppone che gli alunni debbano leggere, comprendere e riassumere o imparare a memoria (materiale cioè che persegue la costruzione di competenze attraverso il fare piuttosto che attraverso lo studio teorico e mnemonico);
6. sono molto utili una *presentazione* e un *riassunto* finale dopo ogni capitolo di ciò che vi è contenuto, al fine di chiarire gli obiettivi e di spiegare in che modo attività e testi ivi contenuti contribuiscono alla costruzione di saperi e competenze; questo aspetto meta-cognitivo è davvero molto utile per favorire l'apprendimento;
7. un *indice* e un *glossario* (quest'ultimo che riporti anche la pagina in cui si trova una certa parola chiave) alla fine di un volume permettono di chiarire la struttura interna dell'opera e di spiegare il significato di parole tecniche tipiche della materia;

8. una sezione contenente *links* a siti web, sia di tipo accademico che generalista, correlati agli argomenti proposti è molto utile sia per i docenti che per gli alunni, perché permette di approfondire gli argomenti stessi e di trovare materiali didattici supplementari;
9. un *manuale per l'insegnante* è desiderabile, accanto al libro di testo e ad un eventuale eserciziaro, perché il docente non ancora esperto vi può trovare consigli e suggerimenti per l'utilizzo del materiale stesso;
10. un libro di testo dovrebbe essere accompagnato da *materiali di supporto* (es.: un eserciziaro con le chiavi per le risposte, *posters*, schede di lavoro per gli alunni o per l'insegnamento individualizzato (queste ultime di solito si trovano sui siti delle case editrici e sono scaricabili gratuitamente);
11. tutto questo dovrebbe avere un *costo ragionevole*, dal momento che, come illustrato nel prossimo paragrafo, l'insegnante CLIL ha bisogno di reperire idee da diverse fonti, e le scuole spesso hanno *budget* limitati per l'acquisto di materiali e una certa competizione interna per la loro suddivisione tra tutte le materie.

Mi preme qui ricordare che le pubblicazioni di altri Paesi possono essere utili sia dal punto di vista *linguistico* (la lingua è infatti per definizione corretta e il lessico specifico è appropriato) che *culturale* (il modo diverso di considerare un fenomeno storico, naturale o sociale, ad esempio, può essere di grande valore nell'ambito dell'educazione interculturale degli allievi CLIL), ma non sempre sono utilizzabili *in toto* dall'insegnante CLIL in contesti diversi. L'organizzazione e il contenuto di quei testi rispecchia l'organizzazione e il curriculum del Paese per il cui mercato il libro è stato pensato, e l'area in comune tra curricula di Paesi diversi può variare molto a seconda delle materie considerate, ed essere anche molto limitata (come nel caso della geografia tra il sistema italiano e quello del Regno Unito, per la fascia d'età 11-14). In conclusione, tanti begli spunti, ma... in genere soltanto alcune pagine possono essere utilizzate, e richiedono comunque alcuni adattamenti. Questo significa, all'atto pratico, che non si possono comprare libri di testo per fornirli direttamente agli alunni, ma in genere soltanto come materiali di riferimento per gli insegnanti, e che si è costretti ad utilizzarli come punti di partenza e ad adattarli (con risvolti legali che pongono nuovi interrogativi e rendono in qualche modo inadeguate le attuali leggi sul copyright...).

C'è però anche un livello più alto nel quale testi scolastici ("autentici") di altri Paesi possono essere estremamente interessanti: dal momento che i curricula di riferimento sono diversi, gli insegnanti CLIL sono portati naturalmente a riflettere criticamente

sul proprio e su quello altrui, e sulle diverse scelte in merito a contenuti e abilità considerati prioritari nei diversi sistemi scolastici. Una delle caratteristiche dei testi anglosassoni, ad esempio, è quella di avere un taglio estremamente pratico, e di essere basati su metodologie attive, in cui gli allievi vengono coinvolti in *brainstorming*, lavori di gruppo su compito, procedure ed attività che li guidano alla scoperta di concetti, discussioni, esperimenti – tutti elementi metodologici che sono ancora poco usati da noi nell'insegnamento delle materie non linguistiche (che tendono tuttora ad essere trasmesse attraverso lezioni frontali), ma che caratterizzano invece il metodo consigliato da tutti i ricercatori per l'ambiente CLIL.

3. CARATTERISTICHE DI QUALITÀ DI UN SITO WEB DI UNA CASA EDITRICE

La visita ad un sito web può essere un'esperienza molto fruttuosa, o al contrario frustrante e da dimenticare, a seconda di come è organizzato il sito stesso e dalla velocità con cui è possibile reperire quello che si cerca. Alcuni siti sono davvero *user-friendly*, facili da esplorare, altri sono dei grossi punti interrogativi dal punto di vista della logica sottesa alla loro costruzione; alcuni sono interattivi e ricchi di materiale da scaricare, altri al polo opposto non mostrano nemmeno le copertine dei libri o di altri materiali offerti. La mia ricerca ha portato a scoperte interessanti – siti che sono miniere di informazioni e di opportunità – e a qualche frustrazione. Sulla base di un'attività durata alcuni giorni ho steso la mia personale *checklist* di quello che è stato utile/inutile trovare navigando in un sito:

1. per prima cosa, il sito web *non* deve essere un *buco nero*, cioè un sito dove si può entrare ma dal quale non si riesce più ad uscire. Purtroppo succede, e l'esperienza è frustrante e irritante perché non si hanno alternative se non chiudere il *browser*, e si perde tutta la sequenza dei siti e delle pagine web visitati in precedenza (a meno di non averli salvati tutti nei *Preferiti*, operazione che non sempre ha senso effettuare). Così, se si era arrivati per vie non lineari (situazione tipica dell'ambiente internet) ad una pagina interessante non salvata a cui si vorrebbe tornare, bisogna ricominciare tutto daccapo e cercare di ricordare attraverso quali *links* di esplorazione ci si era arrivati durante il percorso;
2. le pagine dovrebbero aprirsi *velocemente*. Non tutti hanno accesso ad una linea veloce (*broadband*), e in molti paesi (tra cui il nostro) l'uso di internet attraverso il normale collegamento telefonico (*dial-up*) ha tuttora costi piuttosto elevati, per cui si farebbe volentieri a meno delle fantastiche animazioni

- in prima pagina che non si possono evitare e che impiegano qualche minuto a caricarsi, dopo di che soltanto si può iniziare a navigare nel sito;
3. le pagine dovrebbero contenere soltanto *informazioni utili*. Ci sono pagine piene di testo di una certa lunghezza, la cui lettura solo dopo un po' si rivela inutile rispetto alla ricerca che si vorrebbe effettuare, con dispendio di tempo, di denaro e di pazienza;
 4. il sito dovrebbe avere un *banner* superiore chiaro contenente *chiavi* di accesso davvero utili. Le chiavi ci sono quasi dappertutto (es.: contatti, news, *links*...), ma è vitale che il loro significato sia immediatamente chiaro e che portino a pagine davvero informative: ricordo ancora l'occasione in cui ho speso quasi mezz'ora a cercare la pagina con l'indirizzo postale e i numeri di telefono ed *e-mail* del personale chiave, senza poi alla fine riuscire a trovarli. Probabilmente ci saranno stati da qualche parte, ma se dopo un po' non si trovano probabilmente è perché il sito è costruito male, ed è meglio andare a navigare altrove;
 5. il sito dovrebbe essere organizzato in modo comprensibile a chi lo visita per la prima volta. Una *mappa del sito* è fondamentale, ma non sempre si trova, o se c'è non sempre è chiara e semplice orientarvisi. Anche le *vie di navigazione* dovrebbero essere costruite con criteri di *logicità* trasparente: andare in giro dovrebbe essere semplice - non vi è nulla di più deprimente della visita ad un sito dove ci si perde o dove non si riesce sempre a tornare indietro, o che bisogna visitare interamente prima di riuscire a decidere se ne valeva davvero la pena;
 6. i materiali dovrebbero essere di *facile reperimento*: che dire di quei siti dove non si riesce a trovare un materiale che si è visto in cartaceo e che si sa essere ancora in produzione? Il visitatore non deve applicare strategie sofisticate per riuscire a trovare quello che cerca - se c'è, sia facilmente accessibile, altrimenti, di nuovo, meglio lasciar perdere;
 7. la presenza di *pagine interattive* è uno dei miei criteri preferiti. Alcuni siti permettono di cliccare sulla copertina di una pubblicazione e di entrare alla pagina dei contenuti, o di aprirne anche alcune pagine interne. Questo permette davvero di farsi un'idea dell'organizzazione di un libro e di ciò che contiene. Formidabile per favorire la decisione di un acquisto mirato;
 8. la presenza di *materiali scaricabili* in formato .doc o .pdf è un altro dei miei preferiti. Risorse già pronte per insegnanti sempre in lotta contro il tempo possono essere usati così come sono (*cfr.* nel sito IPRASE i materiali di matematica scaricati da www.beam.co.uk e usati alla scuola primaria di Predazzo) come attività supplementari. In genere si tratta di materiali (schede in formato A4) ben fatti che si possono salvare sul proprio computer e stampare al

bisogno, che alcune case editrici mettono a disposizione *gratuitamente*. È un modo come un altro per fidelizzare il cliente, e può risolvere qualche situazione problematica, offrendo varietà alle attività pensate dai docenti e nuove idee per il futuro;

9. anche la possibilità di fare *shopping on-line* è molto utile, specie se si è stati prima in grado di esplorare il libro o il materiale prescelto attraverso lo sfoglio di pagine interattive. Oggi le scuole si stanno finalmente attrezzando con schede prepagate (PostePay o similari) che permettono di pagare *on-line* senza rischi e di ricevere i materiali direttamente a scuola (non ci sono infatti distributori in Italia presso cui ordinarli, nè le librerie offrono questo servizio). I due Istituti comprensivi le cui sperimentazioni sono documentate nel volume sono fra queste;
10. in genere, per non stare ore a navigare, è utile poter scaricare direttamente, o ordinare *on-line*, il *catalogo* cartaceo (possibilmente gratuito). Non tutte le case editrici sembrano continuare a produrne uno, e non è detto che questo sia un vantaggio: sfogliare un catalogo “vero” è molto più produttivo in termini di chiarezza e di tempo che sfogliarne uno a computer, almeno per una generazione di docenti ancora abituati ad avere qualcosa di tangibile sul quale applicare riferimenti e post-it di commento e di ritrovarli al bisogno;
11. la possibilità di contattare qualcuno per e-mail anche è molto importante. Talvolta si ha bisogno di “parlare” con qualcuno dall'altra parte dello spazio virtuale per chiedere qualcosa di specifico. Sembrerà strano, ma non tutte le case editrici offrono questa possibilità;
12. infine, *last but not least*, e mi si perdoni l'ironia: che dire della grandezza dei *caratteri tipografici usati*? In Italia, ma non solo nel nostro Paese, l'età media degli insegnanti si aggira sui 50 anni, mentre si assiste sempre più all'uso indiscriminato di caratteri 0.7 o 0.8. Tutto aiuta una navigazione gradevole, anche il non dover cambiare occhiali!

4. LISTA DI SITI UTILI DI CASE EDITRICI ANGLOSASSONI

Questa lista, non esaustiva, riporta alcuni siti di case editrici del Regno Unito più una irlandese e una australiana specializzate nella produzione libraria per il mercato interno di quel Paese che si sono collocati nelle posizioni più alte rispetto alla checklist esposta più sopra. Buona navigazione!

- www.egmont.co.uk
- www.schofieldandsims.co.uk

- www.letts-successzone.com
- www.beam.co.uk
- www.cgpbooks.co.uk
- www.scholastic.co.uk
- www.ricgroup.com.au
- www.curriculumvisions.com
- www.brilliantpublications.co.uk
- www.edco.ie

Presentazione materiali dell'Istituto comprensivo Centro Valsugana¹

Franca Fantin, Elisabetta Fratton e Wilma Paoli

Nello scegliere quali materiali presentare si è spesso presi dalla voglia di far vedere ciò che appare più bello o più affascinante. Spesso però fornire anche le brutte copie o anche dei tracciati scritti a mano (della serie “lo scriviamo meglio dopo”) può dare l'idea di quanto il lavoro che sottende il CLIL sia in continua evoluzione e creazione. Se da un lato nel mantenere ciò che è stato prodotto precedentemente si crea una sorta di “archivio bibliografico” è proprio il rimescolare e il rimaneggiare il materiale da fornire agli alunni che lo rende attuale e adatto ad una classe con aspettative, capacità e difficoltà diverse. Sono queste le motivazioni che ci hanno spinto a rielaborare e quindi presentare ai fini della documentazione sul sito dell'IPRASE le seguenti unità didattiche ed i relativi materiali:

- *Africa in generale; monti e idrografia dell'Africa* - percorsi proposti in due classi di III media. La scelta è stata determinata dalla presenza a scuola della collaboratrice di madrelingua originaria del Kenia.
- *La Spagna e l'Unione Europea* - percorsi proposti in una classe II media seguendo il programma della classe. Il percorso sull'Unione Europea si è rivelato difficile sia per la tematica sia per il lessico per la classe seconda a cui è stato proposto. Si ritiene preferibile svolgere l'unità in classe terza.
- *Il viaggio del fiume* - proposto in una classe I media, all'interno dell'argomento più generale *Il fiume*. Questo percorso risponde agli obiettivi formativi per gli alunni di classe prima. Può essere un ottimo argomento da affrontare in inglese in quanto il lessico adottato è tale da consentire agli alunni un apprendimento significativo: partendo dai vocaboli che già conoscono possono costruire nuove conoscenze e nuove abilità (NB. In provincia di Trento di solito gli alunni iniziano ad imparare l'inglese in I media, avendo iniziato con il tedesco alla scuola primaria).

¹ Collegandosi all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/clil/index.asp è possibile visualizzare il materiale prodotto e utilizzato da tutti i *team* di lavoro.

Presentazione materiali dell'Istituto comprensivo di Predazzo¹

Federica Brigadoi, Liliana Amort, Antonella Giorio e Annalisa Zorzi

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

MATERIALE DEL PROGETTO "GEOGRAFIA IN INGLESE"

A.S. 2005/2006 – CLASSE II A

Il sito dell'IPRASE ospita tutti i materiali che abbiamo utilizzato nel progetto "CLIL in geography". Partendo dalla "Tabella 4 programmazione CLIL in Geography classe II A a.s. 2005/06" nella colonna *materiale didattico* le parole "calde" sono collegate ai diversi file che presentano tutto il lavoro svolto diviso nei tre moduli:

- European Union;
- Centre - East Europe;
- Kosovo and Poland;

secondo l'ordine che è stato presentato nel programma CLIL effettivamente svolto dal registro di classe (*cf.* p. 200).

Il materiale per gli alunni è composto da:

- schede di lavoro preparate per gli alunni;
- materiale da internet preventivamente visto e scelto da noi docenti;
- cartine mute e complete;
- lucidi per la presentazione e la spiegazione delle attività;
- lavori svolti dai ragazzi sul loro quaderno e/o lucidi creati dai ragazzi per i *report* (poi nei cartelloni);
- giochi realizzati da noi docenti e dai ragazzi;
- foto sia dei cartelloni realizzati sia degli alunni al lavoro;
- le tre verifiche scritte.

Nel sito ci sono inoltre (sempre collegati alla *Tabella 4*):

- la presentazione del progetto che abbiamo illustrato ai genitori nell'assemblea di classe;
- il glossario di alcuni termini geografici;

¹ L. Amort e A. Giorio hanno scritto *Materiale del progetto "Geografia in inglese" a.s. 2005/2006 - Classe II A* e *Materiale del progetto "Geografia in inglese" a.s. 2006/2007 - Classe III A*; A. Zorzi ha scritto *Materiale del progetto "geografia in tedesco" a.s. 2005/2006 - Classi III A e III B*; F. Brigadoi ha scritto *Materiale del progetto "Matematica in inglese" a.s. 2005/2006 - Classe V*.

- una scheda sulle abilità di lettura dei testi scritti;
- il questionario di autovalutazione dei *classwork*;
- i questionari sulla valutazione finale del progetto sia per gli alunni che per i genitori.

Non collegati alla *Tabella 4* ci sono inoltre:

- 2-progetto CLIL dell'Istituto comprensivo
- 3-programmazione annuale.

Questi ultimi due documenti non sono materiale didattico ma sono rivolti ai docenti per agevolare un'eventuale sperimentazione CLIL.

MATERIALE DEL PROGETTO "GEOGRAFIA IN INGLESE"

A.S. 2006/2007 – CLASSE III A

Come per la classe seconda, il sito dell'IPRASE ospita tutti i materiali che abbiamo utilizzato nel progetto "*CLIL in geography*". Partendo dalla "*Tabella 4 programmazione CLIL in Geography classe III A a.s. 2006/07*", nella colonna *materiale didattico* le parole "calde" sono collegate ai diversi file che presentano tutto il lavoro svolto diviso nei tre moduli:

- United Nations;
- The USA;
- Australia;

secondo l'ordine che è stato presentato nel programma CLIL effettivamente svolto dal registro di classe (*cfr.* p. 226).

Il materiale per gli alunni è composto da:

- questionari;
- schede di lavoro preparate per gli alunni;
- materiale da internet preventivamente visto e scelto da noi docenti;
- cartine mute e complete;
- lucidi per la presentazione e la spiegazione delle attività;
- lavori svolti dai ragazzi sul loro quaderno e/o lucidi creati dai ragazzi per i *report* (poi nei cartelloni);
- giochi realizzati da noi docenti e dai ragazzi;
- foto sia dei cartelloni realizzati sia degli alunni al lavoro;
- le tre verifiche scritte.

Nel sito ci sono inoltre (sempre collegati alla *Tabella 4*):

- 3 programmazione annuale;

- i questionari sulla valutazione finale del progetto sia per gli alunni che per i genitori.

Ringraziamenti

Ringraziamo in modo particolare tre alunne della classe III A che ci hanno supportato nella parte informatica durante il lavoro di raccolta del materiale da noi preparato:

- Idangela Dellasega;
- Serena Piazzzi;
- Giorgia Vanzetta.

MATERIALE DEL PROGETTO "GEOGRAFIA IN TEDESCO"

A.S. 2005/2006 - CLASSI III A E III B

Nel sito dell'IPRASE si trovano i materiali che costituiscono due unità didattiche del progetto "*Geografia in tedesco*", durate circa due mesi l'una.

La *prima unità* è durata da febbraio a fine marzo, e ha riguardato gli aspetti fisici del Continente Sudamericano.

In generale questa unità è stata percepita come abbastanza facile dagli alunni, che hanno sempre lavorato in gruppi da quattro persone, eccetto che alla verifica, che è stata individuale.

Qualche scheda è risultata difficile, soprattutto per un accumulo eccessivo di lingua non abbastanza semplificata. È stato questo il caso della scheda sui rilievi (M9) che è stata in seguito ridotta per renderla di più facile comprensione.

All'inizio dell'ora si effettuava ogni volta una ripetizione orale delle nozioni geografiche in forma di quiz a squadre e una ripetizione dei vocaboli nuovi in forma di indovinelli: l'insegnante dava la definizione in tedesco e gli alunni enunciavano il vocabolo corrispondente.

Le verifiche sono state preparate dall'insegnante di lingua straniera e valutate con punti. Il limite della sufficienza era dato dal 60%.

Alcuni alunni/e hanno riflettuto dopo la verifica sul fatto che era necessario ripetere di più la parte geografica e non solo il vocabolario tedesco. Tale riflessione è sembrata andare nella giusta direzione.

La *seconda unità* è durata da aprile al 20 maggio, e ha riguardato prevalentemente aspetti storici e naturalistici. Poiché si è fatto uso di due film è stata molto gradita dagli alunni, anche se la verifica scritta riguardante la scoperta dell'America e la conquista del regno azteco da parte di H. Cortez è stata poi percepita come difficile.

Nelle ultime due settimane di scuola, particolarmente pesanti per il concomitante svolgimento dell'esame della certificazione linguistica tedesca *Fit2* parte orale e per la preparazione della tesina di esame da parte degli alunni, si è mostrato l'altro film registrato dalla docente, 'Von Feuerland zum Amazonas', che trattava dei principali paesaggi del Continente Sudamericano, del clima, della fauna e della flora. Il film è stato molto apprezzato, soprattutto per le riprese sugli animali.

Su questa parte del programma non è stata svolta una verifica scritta.

SCUOLA PRIMARIA

MATERIALE DEL PROGETTO "MATEMATICA IN INGLESE" A.S. 2005/2006 - CLASSE V

Nel sito IPRASE sono contenuti i seguenti materiali:

TM1	Progetto <i>Talking Maths</i> : copia del progetto elaborato nel corso del Periodo Sabbatico (1 febbraio - 30 giugno 2005) e sperimentato nel corso dell'anno scolastico 2005-2006 .
	Schede di osservazione predisposte ai fini di un monitorare l'andamento del progetto e il coinvolgimento degli alunni .
	Schede di valutazione e gradimento da somministrare ad alunni e genitori.
TM2	Relazione finale presentata al Dirigente Scolastico al termine del modulo CLIL.
TM3	Presentazione in PowerPoint realizzata per presentare il modulo CLIL al corso di formazione "CLIL e uso veicolare della lingua straniera" promosso dal Dipartimento Istruzione presso l'Istituto superiore d'istruzione di Cavalese nei mesi ottobre-novembre 2006.
TM4	Mappa del percorso (scansione e contenuti delle singole lezioni).
TM5	Presentazione e descrizione delle attività predisposte.
TM6	Schede di lavoro consegnate agli alunni.

Presentazione materiali dell'Istituto Pavoniano "Artigianelli" di Trento

Maria Chiara Schir

Per quanto riguarda il Progetto CLIL nella materia "Tecnologia e Processi Operativi - Stampa", sperimentazione effettuata nel corso dell'anno formativo 2006-07, nel sito dell'IPRASE si trovano i seguenti materiali numerati in ordine progressivo di utilizzo:

1. brevi cenni di riferimento al Progetto ALIS, - materiale preparato da Maria Chiara Schir per spiegare ai colleghi che cos'è il Progetto ALIS, entro le cui azioni è contenuta la sperimentazione nell'Istituto.
2. Scheda "Progetto CLIL" inserito nella Programmazione di Centro: documento ufficiale dell'Istituto per l'offerta formativa (documento preventivo).
3. Presentazione PPT con cui è stato presentato il Progetto al collegio docenti
4. Lettera di richiesta per una consulenza ad IPRASE del Trentino.
5. Tabella di programmazione attività del Modulo CLIL realizzato (materia non linguistica "Tecnologia e Processi Operativi - Stampa").
6. *Worksheet* per *brainstorming* con gli allievi e altre attività.
7. Risultato *brainstorming* (poi confluito nel glossario).
8. Materiale didattico - illustrazione specifiche macchina da stampa.
9. Presentazione PPT "Parti della macchina da stampa" utilizzato con gli allievi.
10. PPT intitolato "CLIL" con una figura di macchina da stampa pluricolore, con elementi di raccordo fra unità di stampa, utilizzata durante un'attività di gruppo.
11. PPT "Attrezzi" creato dagli allievi su loro stessa richiesta.
12. Files con le prove di verifica.
13. File Excel con elaborazione dei risultati emersi dai *feedback* degli allievi.
14. Glossario di termini utilizzati durante il modulo CLIL.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright D.** (1988), *Observation in the Language Classroom*, Longman, London and New York
- Allwright D. and Bailey K. M.** (1991), *Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
- Artigal J. e Lauren C.** (1996), *Immersione linguistica per una futura Europa: i modelli catalano e finlandese*, Alpha Beta, Merano
- Artigal J.M.** (1993), *Catalan and Basque Immersion Programmes*, in Beatens Beardsmore H. (a cura di), *European Models of Bilingual Education*
- Baetens Beardsmore H.** (ed.) (1993), *European Models of Bilingual Education, Multilingual Matters*, Clevedon
- Baetens Beardsmore H.** (1999), *Consolidating Experience in Plurilingual education*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*
- Baker C.** (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th edition, Multilingual Matters, Clevedon
- Bailey K. M.** (1990), *Teaching Diaries in Teacher Education Programs*, in Richards J. and Nunan D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bailey K.M., Curtis A. and Nunan D.** (2001), *Pursuing Professional Development*, Heinle & Heinle, MA, Boston
- Balboni P.** (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino
- Barbero T.** (2003), *Lingua cultura e scienze: uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, in Boella T. e Barbero T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*
- Barbero T. e Fiore A.M.** (a cura di) (2002), *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*, Atti del Convegno di Torino 13 dicembre 2001, IRRE Piemonte, Torino
- Barbero T. e Clegg J.** (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma
- Barbero T.** (2005), *La valutazione*, in *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma
- Beacco J. C. and Byram M.** (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Main Version, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg
- Boella T. e Barbero T.** (a cura di) (2003), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Torino

- Brause R. and Mayher J.S.** (1991), *Search and Research: What the Inquiring Teacher Needs to Know*, Falmer Press, London
- Bruner J.** (1983), *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford University Press, Oxford
- Bruner J.** (1983), *In Search of Mind*, Harper & Row, New York
- Bruner J.** (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA
- Burns A.** (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
- Butzkamm W.** (1998), *Code-switching in a bilingual History lesson. The mother tongue as a conversational lubricant*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", Vol. 1/2
- Candlin C. and Murphy D.** (eds.) (1987), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Callovi P.** (2007), *Plurilinguismo, multilinguismo e curricolo verticale: un'esperienza di formazione in servizio*. "Rivista LEND" XXXVI/4, dicembre 2007. *Atti della Giornata pedagogica nazionale Imparare a insegnare. lend e la formazione degli insegnanti di lingue*, Pavia, 22 ottobre 2006 (in corso di stampa)
- CCPL** (2002-2005) del comparto scuola - Area del personale docente delle scuole ed istituti di istruzione elementare e secondaria della provincia autonoma di Trento, 29 novembre 2004
- Civegna K.** (2006), *La ricezione di testi autentici in CLIL*, in Ricci Garotti, F., (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Clegg J.** (2001), *Towards Successful English-medium Education in Southern Africa*, in Marsh D., Ontero A., & Tautiko Shikongo, *Enancing English-medium Education in Namibia*, cit
- Clegg J.** (2002), *What teachers working in a second language need to know*, in Barbero, T. e Fiore A.M. (a cura di), *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa*
- Clegg J.** (2003), *The 'Lingue e Scienze' Project. Some Outcomes*, in Boella T. e Barbero T., *Luso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*
- Clegg J.** *Providing Language Support in CLIL*, <http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf> (non datato)
- Cohen E.G.** (1994), *Designing Groupwork*, 2nd ed., Teachers' College, Columbia University, New York; trad. it. 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento
- Cohen L., Manion L. and Morrison K.** (2007), *Research Methods in Education*, 6th Edition, Routledge, Abingdon & New York
- Comoglio M.** (1999), *Educare insegnando, Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma

- Comoglio M.** (a cura di) (1999), *Il Cooperative Learning - strategie di sperimentazione*, "Quaderni di Animazione Sociale", Torino
- Comoglio M. e Cardoso M.A.** (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo, il Cooperative Learning*, LAS, Roma
- Coonan C.M.** (1998), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments*, in Marsh D. et al. (eds.), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*
- Coonan C.M.** (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino
- Coonan C.M.** (2003), *Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-features*, in Boella T. e Barbero T. (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*
- Coonan C.M.**, *La lingua straniera come veicolo d'apprendimento*, www.unive.it/labclil (non datato)
- Cornaviera D.** (2006), *Approcci e strategie didattiche nell'insegnamento CLIL*, in Ricci Garrotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Council of Europe** (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge
- Council of Europe** (2006), *Plurilingual Education in Europe, 50 Years of international cooperation*, Language Policy Division, Strasburg
- Council of Europe, ECML Graz** (2005), *Project D3 - CLILMatrix - Central workshop report 6/2005*, European Centre for Modern Languages, 3-5 November 2005, Graz
- Council of the European Union**, *PRESS RELEASE 9060/05 (Presse 118)*, 2661st Council Meeting Education, Youth and Culture, 23 and 24 May 2005, Brussels
- Coyle D.** (1999), *Looking Forwards: Moving on*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*
- Coyle D.** *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*, <http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Current%20Issue/SLR13%20Coyle.pdf> (non datato)
- Coyle D.** (2007), *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*, "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", Vol. 10/5
- Cummins J.** (1984), *Wanted: A Theoretical Framework for relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in Rivera C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon
- Cummins J.** (1987), *Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development*, in Homel P., Palij M. & Aaronson D. (eds.), *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Cummins J.** (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon

- Cummins, J. and Swain M.** (eds.) (1986), *Bilingualism in education: Theory, Research and Policy*, Longman, Harlow
- Cummins J. and Swain M.** (eds.) (1998), *Bilingualism in education. Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Harlow
- Dalton-Puffer C. and Tarja Nikula** (2006), *Introduction*, in “VIEWZ – CLIL Special Issue”, “Views”, Vol. 15, n. 3, December 2006, University of Vienna, English Department, Vienna
- Dalton-Puffer C.** (2007), *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe*, in Delanoy W. and Laurenz Volkmann (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg
- Dareesh J.C.** (2003), *Teachers Mentoring Teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA
- Denzin N.K. and Lincoln Y.S.** (eds.) (1998), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- Dodman M.** (1997), *Insegnare la lingua, insegnare in lingua*, Istituto Pedagogico di Lingua Ladina, Bolzano
- Dodman M.** (2002), *Un progetto di educazione linguistica integrata*, in Senoner, G. (a cura di) (2002), *Educazione linguistica integrata*, Istituto Pedagogico di Lingua Ladina, Bolzano
- Dodman M.** (2006), *Apprendere una o più lingue straniere, dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale: principi teorici e implicazioni pratiche*, in Lucietto, S. (a cura di) (2006), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE, Trento
- Dodman M. e Portesi L.** (a cura di) (1999), *Crescere in più lingue*, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, Bolzano
- Doughty C. and Williams J.** (eds.) (1988), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- DPR 8 marzo 1999, n. 275** “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche in provincia di Trento”, *cfr.* anche: DPGP 18 ottobre 1999 n. 13-12/Leg. “Regolamento concernente Norme per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche”
- Earley P. and Bubb S.** (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Edge J.** (1992), *Cooperative Development*, Longman, Harlow
- Elliott J.** (1991), *Action Research for educational Change*, Open University Press, Milton Keynes
- Elliott J.** (1993a), *La ricerca-azione: un quadro di riferimento per l'autovalutazione delle scuole*, in Pozzo, Zappi (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*
- Ellis R.** (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press

- Ellis, R.** (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford
- European Commission** (1993), *Green Paper The European Dimension in Education*, 29 settembre 1993, Brussels
- European Commission** (1995), *Libro Bianco Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, 29 novembre 1995, Lussemburgo
- European Commission** (2003), *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, 24 luglio 2003, Bruxelles
- European Commission** (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, Eurydice, Brussels
- European Commission** (2005), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005*, Eurydice, Brussels
- European Commission** (2005), Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio, "L'indicatore europeo di competenza linguistica", 1 agosto 2005, Bruxelles
- European Commission** (2005), Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale e al comitato delle regioni "Un Nuovo Quadro strategico per il multilinguismo", 22 novembre 2005, Bruxelles
- European Commission** (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe Survey*, Eurydice, Brussels
- European Commission** (2006), *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe Country Descriptions - Italy*, Eurydice, Brussels
- European Commission** (2007), *Final report, High Level Group on Multilingualism*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- European Commission** (2007), Documento di lavoro della commissione: Rapporto sull'implementazione del Piano d'Azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica", 25 settembre 2007, Brussels
- Fabbri L.** (1999), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma
- Fullan M.** (2001), *The New Meaning of Educational Change*, 3rd edition, New York, Teachers' College, Columbia University, Routledge-Falmer, London and New York
- Gajo L.** (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris
- Gajo L.** (2007), *Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?*, "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", Vol. 10/5
- Gray J., Reynolds D., Fitz-Gibbon C., and Jesson D.** (1996), *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, Cassell, London
- Grenfell M.** (ed.) (2002), *Modern Languages across the Curriculum*, Routledge-Falmer, London and New York

- Handal G. and Lauvas P.** (1987), *Promoting Reflective Teaching*, Open University Press & The Society for Research into Further Education, Milton Keynes
- Hargreaves A. and Fullan M.** (eds.) (1992), *Understanding Teacher Development*, Teachers' College, Columbia University, New York
- Hargreaves A.** (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Cassell, London
- Head K. and Taylor P.** (1997), *Readings in Teacher Development*, Heinemann, Oxford
- Hopkins D.** (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University Press, Milton Keynes
- Hopkins D.** (1989), *Evaluation for School Development*, Open University Press, Milton Keynes
- Hopkins D., Ainscow M. and West M.** (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, London
- Johnson D.W. and Johnson R.T.** (1987), *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Johnson D.W., Johnson R.T. and Holubec E.J.** (1994), *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, Interaction Book Company, Edina, MN; trad. it., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento
- Kagan S.** (1992), *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, University of California, Riverside, CA
- Kagan S.** (1994), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano, CA
- Kemmis S. and Mc Taggart R.** (1982), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Australia
- Key Workplace Documents, Federal Publications, Cornell University, Year 2004**, *Unemployment rates in the European Union and Selected Member Countries. Civilian Labor Force Basis (1), Seasonally adjusted, 1990-2004*, United States Department of Labor, 2004
- Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., and McEvoy W.** (2004), *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission*, Directorate General for Education and Culture, Southampton, September 2004
- Knowles M.** (1973), *The Adult Learner. A Neglected Species* (4th ed.), Gulf Publishing Company, Houston, Texas; trad. it. (1996), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano
- Krashen S.** (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford
- Krashen S.** (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs

- Krashen S.** (1999), *Bilingual Education: Arguments for and (Bogus) Arguments Against*, Roundtable on Languages and Linguistics, Georgetown University, 6 May
- Krashen S. and Terrell T.** (1983), *The Natural Approach*, Pergamon/Alemany, Oxford/S. Francisco
- Langé G.** (a cura di) (2001), *Insegnare in una lingua straniera*, MIUR, Direzione Generale della Lombardia, Milano
- Langé G.** (2002), *Content and Language Integrated Learning: motivazioni, modalità ed esperienze*, in Maggi F., Mariotti C. e Pavesi M. (a cura di), *Lingue straniere - Veicolo di apprendimento*, Ibis, Pavia
- Langé G.** (a cura di) (2002), *TIE-CLIL, Professional Development Course*, MIUR, Direzione Generale della Lombardia (CD-ROM), Milano
- Langé G.** (2007), *Quali competenze per il docente CLIL?* "Rivista LEND" XXXVI/4, dicembre 2007. *Atti della Giornata pedagogica nazionale Imparare a insegnare. ICLIL e la formazione degli insegnanti di lingue*, Pavia, 22 ottobre 2006 (in corso di stampa)
- Legge Provinciale della Provincia Autonoma di Trento** 9 novembre 1990 n. 29 "Norme in materia di autonomia delle scuole, organi collegiali e diritto allo studio", modificata dall'articolo 18 della legge provinciale 19 febbraio 2002 n. 1 (missione dell'IPRASE)
- Legge Provinciale della Provincia Autonoma di Trento** 20 marzo 2000, n. 3, Art. 68 (Fondo per la qualità della scuola)
- Legge Provinciale della Provincia Autonoma di Trento** 7 agosto 2006, n. 5 "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"
- Lucietto S.** (a cura di) (2006a), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2006b), *Il Cooperative Learning: Una metodologia per CLIL*, in Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Lucietto S.** (2006c), *La valutazione di processo in CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Lucietto S.** (2006d), *Subject Materials and Publishers' Websites for the CLIL Teacher*, "IATEFL YL SIG Newsletter" n. 2, 2006 (Special Interest Group "Young Learners")
- Lucietto S.** (2006e), *Progetto Alis: si prosegue - Bilancio e prospettive per settembre*, "Didascalie" n. 6
- Lucietto S.** (2007), *Plurilinguismo, multilinguismo e curricolo verticale: un modello di formazione in servizio*, "Rivista LEND" XXXVI/4, dicembre 2007. *Atti della Giornata pedagogica nazionale Imparare a insegnare. ICLIL e la formazione degli insegnanti di lingue*, Pavia, 22 ottobre 2006 (in corso di stampa)
- Maggipinto A.** (2003), *Lingue veicolari e apprendimento*, Istituto Pedagogico Provinciale di Bolzano, Bolzano

- Magnani M.** (a cura di), (2005), *L'insegnamento veicolare delle lingue. Dall'immersione canadese al CLIL*, "Orizzonti Scuola" 4/2005, Provincia Autonoma di Bolzano, Sovrintendenza Scolastica
- Magnani M.** (a cura di) (2007), *Guida pratica al CLIL*, "Orizzonti Scuola" 8/2007, Provincia Autonoma di Bolzano, Sovrintendenza Scolastica
- Malamah-Thomas A.** (1987), *Classroom Interaction*, Oxford University Press, Oxford
- Malderez A. and Bodóczy C.** (1999), *Mentor Courses*, Cambridge University Press, Cambridge
- Maljers A., Marsh D. & Dieter Wolff** (eds.) (2007), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Mariani L.** (2004), *Learning to learn*, in Morrow K. (a cura di) (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, Oxford
- Marsh D. et al.** (1996), *Teaching Content through a Foreign Language in Finland*, in Fruhauf G. et al. (eds.), *Teaching Content in a Foreign Language*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Marsh D.** (2001), *Approaching Language-sensitive Expertise*, in Marsh D., Ontero A., & Tautiko Shikongo, (eds.) (2001), *Enhancing English-medium Education in Namibia*, University of Jyväskylä, Finland & Ongwediva College of Education, Namibia, Jyväskylä
- Marsh D.** (2002), *CLIL/EMILE - the European Dimension*, Università di Jyväskylä (commissionato da DG Education & Culture, European Commission)
- Marsh D.** (2002), *Main Features of CLIL*, in Langè G. (a cura di), *Tie-Clil Professional Development course*, Grafica L. Monti, Milano
- Marsh D.** (2003), *The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe*; "ELC Information Bulletin 9", April 2003, <http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>
- Marsh D.** (2006), *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*, in Stewart S. M., Olearski J. E. and Thompson D. (eds) (2006), *Proceedings of the Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing*, METSMaC, Abu Dhabi
- Marsh D. and Langé G.** (eds.) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation course Reader*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Marsh D. and Langé G.** (eds.) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Marsh D. e Langé G.** (a cura di) (2000), *Apprendimento integrato di lingua e contenuti: proposte di realizzazione, TIE-CLIL*, MPI, Direzione Regionale per la Lombardia, Milano

- Marsh D. et al.** (2005), *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005* (Graz, Austria, 3-5 November 2005), European Centre for Modern Languages, Graz
- Marsh D., Maljers A. & Aini-Kristiina Hartiala** (2001), *Profiling European CLIL classrooms. Languages Open Doors*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands
- Marsh D. and Marsland B.** (eds.) (1999), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Marsh D., Marsland B. and Maljers A.** (eds.) (1998), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, The Netherlands
- Marsh D., Marsland B. and Nikula T.** (eds.) (1997), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Fields Notes*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, Jyväskylä
- Marsh D., Marsland B. and Nikula T.** (1999), *Position Statement. CLIL: a Review of current thinking*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*
- Marsh D., Ontero A. & Tautiko Shikongo** (eds.) (2001), *Enhancing English-medium Education in Namibia*, University of Jyväskylä, Finland & Ongwediva College of Education, Namibia
- Marsh D. & Wolff D.** (eds.) (2007), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt
- Masih J.** (1999), *Learning through a Foreign Language. Models, methods and outcomes*, CILT, London
- Mayer R.E.** (1988), *Learning and Study Strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, Academic Press, San Diego, CA
- McCafferty S.G., Jacobs G.M. and DaSilva Iddings A.C.** (2006), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge
- McKernan J.** (1996), *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Kogan Page, London
- McNiff J.** (1988), *Action Research: Principles and Practice*, Routledge, London and New York
- McNiff J.** (1993), *Teaching as Learning: an action research approach*, Routledge, London and New York
- McNiff J., Lomax P. and Whitehead J.** (1996), *You and Your Action Research Project*, Routledge, London and New York
- Mehisto P. and Asser H.** (2007), *Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia*, "The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", Vol. 10/5

- Montgomery D.** (1999), *Positive Teacher Appraisal through Classroom Observation*, David Fulton Publishers, London
- Nalesso M. e Perini R.** (2006), *Investimento istituzionale*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Nikula T.** (1997), *Terminological Considerations in Teaching Content through a Foreign Language*, in Marsh D. et al., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä,
- Nunan D.** (1989a), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge
- Nunan D.** (1989b), *Understanding Language Classrooms: A guide for teacher-initiated action*, Prentice-Hall, Hemel Hempstead
- Nunan D.** (ed.) (1993), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge
- Peck A. & Westgate D.** (eds.) (1994), *Reflections on Practice: Language Teaching in the Mirror*, CILT, London
- Perini R.** (2006), *Valutazione del progetto*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Pozzo G. e Zappi L.** (a cura di) (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, IRRSAE Piemonte, Bollati Boringhieri, Torino
- Randall M. with Thornton B.** (2001), *Advising and Supporting Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
- Ricci Garotti F.** (a cura di) (2000), *L'immersione linguistica*, Franco Angeli, Milano
- Ricci Garotti F.** (2004), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento: un modello possibile*, IPRASE, Trento
- Ricci Garotti F.** (a cura di), 2006, *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Ricci Garotti F.** (2006), *Presupposti e finalità in CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Ricci Garotti F.** (2006), *Alternanza Linguistica in CLIL: quanta e come*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*
- Richards J.C.** (1998), *Beyond Training*, Cambridge University Press, Cambridge
- Richards J.C. and Lockhart C.** (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge
- Richards J.C. and Nunan D.** (eds.) (1990), *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, Cambridge
- Santuari A. e Senoner G.** (2006), *Il Teaching Team CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*,
- Schön D.A.** (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York

- Serragiotto G.** (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia
- Serragiotto G.** (2006), *La valutazione del prodotto CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Sharan Y. and Sharan S.** (1992), *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers' College, Columbia university, New York, trad.it. (1998), *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento
- Slavin R.E.** (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York
- Slavin R.E.** (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Allwyn and Bacon, London
- Spada N.** (1989), *Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs*, in Richards J. and Nunan D. (eds.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, Cambridge
- Stoll L. and Fink D.** (1995), *Changing our Schools*, Open University Press, Buckingham
- Strauss A. and Corbin J.** (1998), *Basics of Qualitative Research - Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- Swain M. and Lapkin S.** (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon
- Underhill A.** (1986), *Confidence in Class*, "Teacher Development" Newsletter 4
- Underhill A.** (1988), *Training, Development and Teacher Education*, "Teacher Development" Newsletter 9
- Underhill A.** (1989), *Process in Humanistic Education*, "English Language Teaching Journal", Vol. 43/4
- Underhill A.** (1991), *Teacher Development*, "Teacher Development" Newsletter 17
- Underhill A.** (1999), *Facilitation in Language teaching*, in Arnold. J., *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge
- Varisco B.M.** (2003), *Lingua veicolare e lavoro collaborativo: apprendimento e valutazione a scuola tra formale e informale*, in Boella T. e Barbero T., *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*
- Vygotsky L.** (1962), *Thought and Language*, Wyley, New York
- Vygotsky L.S.** (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA
- Wenden A. and Rubin J.** (eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Hemel Hempstead
- Wildhage M.** (2002), *Von Verstehen und Verständigung*, "Praxis Geschichte", 1
- Willis J.** (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Harlow
- Willis J. and Willis D.** (1996), *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heinemann, Oxford

- Wode H. & Burmeister P.** (1999), *Priorities for CLIL investment in the forthcoming period*, in Marsh et al., *CLIL Initiatives for the Millennium*
- Wolff D.** (1997), *Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*, in Marsh D. et al (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Wolff D.** (1998), *Languages across the Curriculum. A Way to promote Multilingualism in Europe*, in Marsh D., Marsland B. & Maljers A. (eds.) *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*
- Wolff D.** (1999), *Content-Based Language Learning: some critical issues*, in Marsh D. & Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*
- Wolff D.** (2001), *Methodological Success Factors*, in Marsh D., Ontero A. & Tautiko Shikongo, *Enhancing English-medium Education in Namibia*
- Wolff D.** (2005a), *Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Innovative Educational Concept in the European Union*. Working Document for the European Symposium *The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education*, Luxembourg, 9 - 11 March 2005
- Wolff D.** (2005b), *Approaching CLIL*, in Marsh D. et al., *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005*
- Wolff D.** (2006), *Content and language integrated learning*, in Knapp K.F. and Seidelhofer B. (Eds), *Handbook of applied linguistics*, Springer, Berlin
- Wood D. J., Bruner and Ross G.** (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", Vol. 17/2:89-100
- Woodward T.** (1988), *Loop Input*, Pilgrims, Canterbury
- Woodward T.** (1991), *Models and Metaphors in Language Teacher Training*, Cambridge University Press, Cambridge
- Woodward T.** (1992), *Ways of Training*, Longman, Harlow
- Woodward T.** (1996), *Paradigm Shift and the Teaching Profession*, in Willis J. and Willis D., *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heinemann, Oxford
- Woodward T.** (2004), *Ways of Working with Teachers*, Tessa Woodward Publications, Broadstairs
- Wajnryb R.** (1992), *Classroom Observation Tasks*, Cambridge University Press, Cambridge
- Wragg E.C.** (1994), *An introduction to Classroom Observation*, Routledge, London
- Wright T.** (1987), *Roles of Teachers and Learners*, Oxford University Press, Oxford
- Yin R.K.** (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, 2nd edition, Sage, Thousand Oaks, CA

SITOGRAFIA ESSENZIALE

Progetti europei

www.cilconsortium.jyu.fi/
<http://cilcom.stadia.fi/>
http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_news.htm
<http://www.cilcompendium.com/>
www.ccc.jyu.fi/voctalk/over.htm
www.tieclil.org
www.euroclil.net

Siti istituzionali

www.europa.eu.int/comm/education/languages/index.html
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp
www.coe.int/lang
www.ecml.at

Cooperative Learning

<http://www.scintille.it> site of the Italian Cooperative Learning Research Group
<http://www.clcrc.com> site of D. and R. Johnson Research Centre
<http://www.kaganonline.com> site of Spencer Kagan Resource Centre
[http:// www.iasce.net](http://www.iasce.net) site of the International Association for the Study of Cooperation
in Education

Biodata

Sandra Lucietto - ora dirigente scolastica, attualmente in dottorato di ricerca presso l'Università di Bolzano; formatrice per le lingue straniere per il Ministero della Pubblica Istruzione (Progetto Speciale Lingue Straniere - PSLs), per il British Council e per altre agenzie straniere; responsabile per il settore lingue straniere all'IPRASE del Trentino fino al dicembre 2006. Ha fatto parte di un gruppo di ricerca interregionale sul CLIL ed è stata consulente per Progetti CLIL in scuole del Trentino.

sandralucietto@virgilio.it; Sandra.lucietto@education.unibz.it

Sonia Ambrosi - docente di italiano, storia, geografia a tempo determinato presso la scuola media di Predazzo dall'anno scolastico 2000/2001. Nata a Cavalese (TN) - maturità linguistica, laurea in filosofia presso Università degli studi di Napoli "Federico II" conseguita nel 2000. Specializzazioni: SSIS A043 e A050 e SSIS A037. Pubblicazioni: articolo sulla rivista specialistica AVIO sulla didattica della filosofia. Perfezionamento: Il portfolio delle competenze presso SSIS Rovereto.

sonia_as@libero.it

Liliana Amort - dal 1998 docente di lingua e civiltà inglese presso l'Istituto comprensivo di Predazzo-Tesero-Panchià-Ziano, scuola secondaria di primo grado; ha partecipato al progetto di sperimentazione linguistica integrata L1, L2, L3 promosso dall'Istituto Pedagogico di Bolzano negli a.s. 1996/1997 e 1997/1998; tutor presso la SSIS di Rovereto negli a.s. 1999/2000 e 2000/2001.

mezzolio@libero.it

Federica Brigadoi - insegnante di tedesco e inglese presso la scuola primaria di Predazzo. Nel 2004 ha seguito un corso di formazione sul CLIL presso il Norwich Institute for Language Education (NILE) di Norwich (UK). Ha preso parte al Periodo Sabbatico per gli insegnanti di lingua straniera promosso nel 2005 dall'Amministrazione della Provincia Autonoma di Trento (Dipartimento Istruzione).

federica.brigadoi0@alice.it

Franca Fantin - dopo aver insegnato lingue straniere (inglese e tedesco) sia alle scuole superiori che alla scuola secondaria di primo grado, è entrata in ruolo nell'a.s.

1994 ed è attualmente docente di lingua inglese presso la Scuola media di Telve Valsugana.

francafantin@cr-surfing.net

Elisabetta Fratton - insegnante di lettere presso la Scuola secondaria di primo grado di Telve Valsugana dal 2001. Prima di approdare alla secondaria di primo grado ha insegnato per alcuni anni alla scuola primaria. Dal 2006 frequenta il corso di inglese organizzato dall'IPRASE di Trento all'interno del progetto Alis per insegnanti di materie non linguistiche.

elisabettafratton@virgilio.it

Antonella Giorio - laureata in pedagogia presso l'università di Padova. Ha lavorato in un centro di orientamento scolastico, successivamente docente di lettere di scuola media. Dall'a.s. 1997/98 insegna nella scuola media di Predazzo.

a.giorio@tin.it

Wilma Paoli - insegnante di lettere, dopo una lunga esperienza alla scuola elementare, alla scuola media di Telve Valsugana. Dal 2006 frequenta il corso di inglese organizzato dall'IPRASE di Trento all'interno del progetto Alis per insegnanti di materie non linguistiche.

wilma.paoli@gmail.com

Paolo Pisoni - da oltre vent'anni insegna tecnologie e processi operativi relativi alla stampa offset e post stampa presso l'Istituto Pavoniano "Artigianelli". Ha seguito corsi di aggiornamento alla "Print Media Academy" di Heidelberg (DE) sui temi "Development Course for Graphic Arts Teachers", "Color Management Basic" e "Color Management in Practice". Ha collaborato con l'associazione TAGA Italia per la realizzazione della pubblicazione "LEGATORIA - linee guida e raccomandazioni per le lavorazioni di legatoria". Dal 2006 frequenta il corso di inglese organizzato dall'IPRASE di Trento all'interno del progetto Alis, nel modulo dedicato alla formazione dei docenti non di lingua straniera che sono impegnati o vogliono avviare delle sperimentazioni CLIL.

paolo.pisoni@pavoniani.tn.it

Maria Chiara Schir - docente di inglese presso l'Istituto Pavoniano "Artigianelli" dal 1994. Progetto Alis Azione Formazione Formatori (2004-2007), moduli formativi a Norwich (UK) presso il Norwich Institute for Language Education (NILE), a Trento e a Broadstairs (Hilderstone College, con Tessa Woodward). Corso NILE "Langua-

ge across the curriculum” con produzione di materiali (agosto 2006). Formazione sull'inglese tecnico relativo alla stampa presso Print Media Academie di Heidelberg (DE): due corsi specifici: “Developement Course for Graphic Arts Teachers”, novembre 2002 e “Color Management Basic” e “Color Management in Practice”, giugno 2007.

mariachiara.schir@pavoniani.tn.it

Annalisa Zorzi - insegnante di tedesco presso l'Istituto comprensivo di Predazzo. Ha partecipato al progetto Alis per la formazione di Formatori nel 2004-2005. Ha frequentato parecchi corsi di formazione all'estero (Germania), l'ultimo presso la sede centrale del Goethe-Institut, 'Fortbildung für Fortbilder', nell'agosto del 2004. Ha portato avanti per quattro anni uno scambio scolastico con la Realschule di Dingolfing in Baviera e intrattenuto rapporti di gemellaggio e/o scambio epistolare con diverse scuole medie dell'Alto-Adige/Südtirol.

annalisa.zorzi@vivoscuola.it

