

OUTPUT 1 - UN COMPENDIO DI BUONE PRATICHE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

PAL Project
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO
ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C14000240005

A cura del Partenariato Strategico

Marzo 2017



Apprendimento Ricerca Innovazione

The Erasmus+ logo is displayed in a large, bold, black sans-serif font. It is overlaid on a white silhouette of a city skyline at the bottom of the page. The background of the entire page is a photograph of four people (three men and one woman) gathered around a desk, looking at a tablet and a laptop.

IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione marzo 2017

Realizzazione grafica e stampa:

Tipografia Mercurio – Rovereto

ISBN 978-88-7702-430-5

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it

alla voce *documentazione-catalogo e pubblicazioni*

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma ERASMUS PLUS 2014-2020

"Partnership per un Apprendimento eccellente nelle Lingue Straniere"

2014-1-IT02-KA200- 003534

CUP: C85C14000240005

Questo progetto beneficia del finanziamento dell'Unione Europea.

Le opinioni espresse all'interno di questa pubblicazione sono esclusivamente quelle degli autori.

L'Agenzia Nazionale e la Commissione non sono responsabili dell'utilizzo delle informazioni contenute in questa pubblicazione.

OUTPUT 1
UN COMPENDIO DI BUONE PRATICHE
NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

PAL Project
PARTNERSHIP PER UN APPRENDIMENTO
ECCELLENTE NELLE LINGUE STRANIERE
2014-I-IT02-KA200- 003534
CUP: C85C14000240005



IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



Ringraziamenti

Questo volume è il frutto del lavoro comune degli esperti e collaboratori di riferimento degli enti del partenariato che a vario titolo hanno contribuito alla pubblicazione, secondo le loro specificità e competenze. In particolare:

IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (www.iprase.tn.it) è un ente strumentale della Provincia autonoma di Trento con il compito di promuovere e realizzare iniziative di formazione continua, ricerca e sperimentazione a sostegno dell'innovazione didattica e dello sviluppo del sistema educativo provinciale. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e in accordo con Istituzioni pubbliche o private in Italia e all'estero, operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, in particolare negli ambiti tematici della didattica disciplinare, delle metodologie didattiche, dell'inclusione, dell'orientamento, della leadership educativa.

Ludowica Dal Lago, Eleonora Rosetti, Elisabetta Nanni

Bell English Educational Services Ltd (www.bellenglish.com) è uno dei primi e più significativi fornitori di servizi di alta qualità nel campo dell'educazione linguistica in Gran Bretagna e promuove dal 1955 formazione linguistica a livello internazionale. Bell ha comprovata esperienza di collaborazione con i dipartimenti governativi e i sistemi della scuola pubblica in moltissimi paesi del mondo. In particolare: formazione indirizzata ai giovani in età scolare "Academic English Courses and International Study Preparation"; sviluppo corsi di formazione per insegnanti con attenzione anche allo sviluppo delle skills in ambito ICT, alla didattica CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado, all'Inglese per scopi accademici "English for Academic Purposes", e alla formazione formatori.

Tom Beakes, Bruce Milne

Goethe-Institut (www.goethe.de) è un'Istituzione culturale nazionale della Repubblica Federale Tedesca che rappresenta nel mondo l'identità culturale della Germania, favorendo l'accesso alla lingua e alla società tedesche. Ente leader mondiale per la fornitura di servizi formativi linguistici e nel campo del teacher training con programmi educativi e materiali per la didattica indirizzati ai docenti di tedesco nel mondo.

Anna Maria Baldermann, Christiane Bolte Costabiei, Adrian Lewerken, Anja Schümann

NILE – Norwich Institute for Language Education (www.nile-elt.com) è il maggiore fornitore di servizi di formazione per formatori e docenti coinvolti nell'educazione linguistica del Regno Unito.

Ha attivato collaborazioni di lunga durata con i Ministeri dell'Educazione e con Autorità Istituzionali nel campo dell'Istruzione ed Educazione in tutto il mondo ai quali offre servizi formativi nell'ottica dello sviluppo della formazione continua e servizi di consulenza e di project management per l'innovazione dei curricula, per lo sviluppo dei materiali didattici, per la valutazione degli apprendimenti, per la gestione, la leadership e la metodologia della formazione, per l'applicazione delle ICT nel campo dell'educazione linguistica e per sostenere gli apprendimenti linguistici a tutti i livelli.

Franz Mittendorfer, Sarah Mount, Alan Pulverness

Si ringrazia in modo particolare la dott.ssa Sarah Mount per il prezioso lavoro di revisione dei contenuti del volume.

Indice

PREMESSA ED APPROVAZIONE DEL PROGETTO	9
PREFAZIONE	11
INTRODUZIONE	13
SEZIONE 1 BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO E NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE	15
Parte A. Principi didattici e metodologici	15
1.1 Principi fondamentali	15
1.2 Caratteristiche della buona didattica	21
1.3 Strutturazione delle lezioni e gestione della classe	22
1.4 Il ruolo del docente	22
Parte B. Buone pratiche nella metodologia della didattica delle lingue	24
1.5 Approcci metodologici fondamentali	24
1.6 Esempificare le buone pratiche nelle scuole secondarie di secondo grado	33
1.7 Esempificare le buone pratiche nell'insegnamento delle lingue ai giovani adulti	35
1.8 Esempificare le buone pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue nell'Istruzione e Formazione Professionale	36
1.8.1 Esempi di buone pratiche in contesti VET austriaci	39
1.8.2 La rilevanza del CLIL nell'educazione professionale	43
SEZIONE 2 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)	47
2.1 L'insegnamento bilingue dei contenuti (CLIL): insegnamento delle lingue straniere o qualcosa di più?	47
2.1.1 Introduzione	47
2.1.2 Cos'è l'insegnamento bilingue dei contenuti (CLIL)?	47
2.1.3 Sui rapporti tra l'insegnamento delle lingue straniere e il CLIL	48
2.1.4 La lingua nell'insegnamento della disciplina in una lingua straniera	50
2.1.5 Docenti di lingua e docenti CLIL: come possono sostenersi a vicenda?	51
2.2 La rilevanza del CLIL come modello per la didattica del XXI secolo	52

SEZIONE 3 BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO DIGITALE	59
3.1 Individuare bisogni & opportunità	59
3.2 Coinvolgere gli stakeholder	60
3.3 Fissare il budget	60
3.4 Organizzare la formazione.....	61
3.5 Fornire supporto	61
3.6 Digital Tools for Language Learning	61
SEZIONE 4 BUONE PRATICHE NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI	79
4.1 'Activities and procedures for teacher training' (Attività e procedure nella formazione dei docenti) (Ellis 1986)	80
4.2 'Three stages in teacher training' (Le tre fasi della formazione dei docenti) (Britten 1988).....	82
4.3 Il programma Cambridge English Trainer Framework (Cambridge English & NILE 2016)	83
4.4 Il modello EROTI (O'Brien 1981)	85
4.5 'Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process choices in teacher training' (Alimentare, guidare, mostrare, buttare: scelte di processo nella formazione dei docenti) (McGrath 1997)	86
SEZIONE 5 BUONE PRATICHE IN ACADEMIC MANAGEMENT	89
SEZIONE 6 BUONE PRATICHE NELL'ANALISI DEI BISOGNI DELLE SCUOLE.....	93
6.1 Ispezioni scolastiche	93
6.2 Osservazione delle lezioni	95
6.3 Appreciative Inquiry (AI)	96
6.4 Autovalutazione: esempio tratto dal manuale EAQUALS.....	102
SEZIONE 7 IL PROGETTO: METODOLOGIA E TOOLKIT PER L'ANALISI DEI BISOGNI DELLE SCUOLE	103
7.1 Criteri di osservazione della lezione	104
7.2 Metodologia – Questionario per il docente.....	107
7.3 Metodologia – Questionario per lo studente	108
7.4 Metodologia – Informazioni di background	109
7.5 Versione ridotta dei criteri di osservazione in classe	112

Premessa ed approvazione del progetto

Il programma ERASMUS PLUS 2014-2020

Erasmus Plus è il programma dell'Unione Europea per l'**Istruzione**, la **Formazione**, la **Gioventù** e lo **Sport** 2014-2020. Il programma combina e integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013 permettendo così di ottenere una visione d'insieme delle opportunità di sovvenzione disponibili. Esso promuove sinergie tra i diversi settori rimuovendo le barriere tra le varie tipologie di progetti; intende inoltre attrarre nuovi attori dal mondo del lavoro e dalla società civile e stimolare nuove forme di cooperazione.

Il Programma è strutturato in **3 Azioni chiave**, ognuna con una propria denominazione.

Azione chiave 1 – Mobilità individuale a fini di apprendimento

- Mobilità individuale per l'apprendimento (KA1).
- Mobilità dello staff (in particolare docenti, leader scolastici, operatori giovanili).
- Mobilità per studenti dell'istruzione superiore e dell'Istruzione e Formazione Professionale.
- Master congiunti.
- Scambi di giovani e Servizio Volontario Europeo.

Azione chiave 2 – Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche

- Partenariati strategici tra organismi dei settori educazione/formazione o gioventù e altri attori rilevanti; partenariati su larga scala tra istituti di istruzione e formazione e il mondo del lavoro.
- Piattaforme informatiche: gemellaggi elettronici fra scuole e Twinning; portale europeo per i giovani, Epale per l'educazione degli adulti.
- Alleanze per la conoscenza e per le abilità settoriali e cooperazione con paesi terzi e paesi di vicinato.

Azione chiave 3 – Riforma delle politiche

Sostegno all'agenda UE in tema di istruzione, formazione e gioventù mediante il metodo del coordinamento aperto, iniziative di prospetto, strumenti UE per il riconoscimento, disseminazione e valorizzazione, dialogo politico con stakeholders, Paesi terzi e organizzazioni internazionali.

Partenariati strategici – Azione chiave 2

I partenariati strategici fanno parte dell’Azione chiave 2, Cooperazione per l’innovazione e lo scambio di buone pratiche. Sono progetti di cooperazione transnazionale di piccola e larga scala che offrono l’opportunità alle organizzazioni attive nei settori istruzione, formazione e gioventù, a imprese, enti pubblici, organizzazioni della società civile etc. di cooperare al fine di:

- attuare e trasferire pratiche innovative a livello locale, regionale, nazionale ed europeo;
- modernizzare e rafforzare i sistemi di istruzione e formazione;
- sostenere effetti positivi e di lunga durata sugli organismi partecipanti, sui sistemi e sugli individui direttamente coinvolti.

Esistono due tipi di partenariati strategici, a seconda degli obiettivi e della composizione del partenariato:

- partenariati strategici per l’innovazione;
- partenariati strategici per lo scambio di buone pratiche.

In particolare i partenariati strategici per l’innovazione nascono con l’obiettivo di sviluppare risultati innovativi e/o disseminare e mettere in pratica prodotti o idee innovative preesistenti attraverso la realizzazione di opere di ingegno e relativi eventi moltiplicatori. Le organizzazioni possono realizzare partenariati con scuole e/o istituzioni europee per stimolare la crescita delle competenze professionali, innovare le pratiche educative e la gestione organizzativa.

Approvazione del progetto “Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere – PAL”

Sono state 148 le candidature per l’Azione chiave 2, Partenariati strategici, settore Scuola, presentate entro la scadenza del 30 aprile 2014 all’Agenzia Nazionale Erasmus+/Indire. Tra queste, il progetto “Partnership per un apprendimento eccellente nelle lingue straniere” è risultato tra i 16 vincitori con un punteggio di 96/100. Tutte le candidature sono state valutate seguendo i criteri di valutazione formale e qualitativa indicati dalla Commissione Europea per il 2014 e comuni a tutte le Agenzie nazionali. Si tratta di un progetto di partenariato strategico a livello internazionale, che promuove un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con alcune scuole secondarie di secondo grado della Provincia autonoma di Trento e tre partner europei leader mondiali nel campo della formazione e promozione delle lingue inglese e tedesco, in un’ottica di promozione del trilinguismo: il Goethe-Institut in Germania e gli istituti inglesi NILE di Norwich (UK) e Bell Educational Services di Cambridge (UK).

Prefazione

Il multilinguismo dei territori e il plurilinguismo degli individui rappresentano una questione trasversale di grande portata, che abbraccia tutti i settori della vita sociale, culturale, professionale delle persone. La letteratura ha dimostrato lo strettissimo rapporto tra livello di Literacy nel plurilinguismo e qualità della condizione lavorativa e sociale: il possesso di adeguate competenze linguistiche costituisce un prerequisito per garantire l'occupabilità e l'esercizio di una cittadinanza attiva nel contesto dell'internazionalizzazione economica e culturale, per contribuire allo sviluppo personale e alla prosperità collettiva (cfr. Language competences for employability and growth della Commissione Europea). Nell'attuale Learning Society, le lingue straniere, la mobilità e la valorizzazione della diversità linguistica sono priorità di tutte le politiche educative, d'istruzione e formazione degli stati membri e delle aree regionali.

Il progetto di partnership strategica ha attivato un network tra IPRASE, soggetto capofila in rete con delle scuole secondarie di secondo grado e tre istituti internazionali leader mondiali nel campo dell'insegnamento e apprendimento delle lingue inglese e tedesco come lingue straniere, NILE Norwich-Institute for Language Education, Goethe-Institut, Bell Educational Services Ltd di Cambridge. Il partenariato ha lavorato nella direzione di favorire l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e ha promosso l'innovazione nella progettazione della didattica del tedesco e dell'inglese come lingue straniere in funzione delle reali esigenze formative degli specifici target di discenti. Lungo tali direttrici, e in modo differenziato rispetto ai percorsi scolastici sopra indicati, il partenariato ha inteso:

- sviluppare un modello per la didattica delle lingue inglese e tedesco dedicato ai diversi percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado liceale, tecnica e della Istruzione e Formazione Professionale. Il modello è articolato in pratiche e strumenti per favorire l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco e la conoscenza delle dimensioni culturali, sociali e valoriali veicolate dai rispettivi contesti linguistici;
- favorire approcci, metodologie e strumenti innovativi per la definizione di modelli eccellenti per la didattica e l'apprendimento delle lingue inglese e tedesco, nell'ottica dello sviluppo professionale continuo della funzione docente;
- sostenere lo sviluppo di competenze linguistiche per la comunicazione (BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills), nonché per lo studio e il lavoro (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency);
- estendere i luoghi, le modalità e i contenuti dell'apprendimento delle lingue inglese e tedesco attraverso le TIC.

Il progetto è stato sviluppato in 36 mensilità, arco di tempo che ha visto impegnati i partner in attività di cooperazione diversificate indirizzate alla realizzazione di tre principali output di progetto (opere di ingegno) e di due eventi moltiplicatori.

Per lo sviluppo dei sopradescritti obiettivi sono state realizzate:

- un'attività di ricerca per la messa a punto di un "Compendium di buone pratiche per la didattica delle lingue". Il Compendium fa riferimento ai principali principi didattici metodologici delle lingue inglese e tedesco, alle buone pratiche nella formazione docenti, alle buone pratiche di Academic Management e all'analisi dei bisogni delle scuole (O1);
- un'attività di sintesi dei risultati del lavoro di ricerca per la definizione di linee guida metodologiche per una didattica innovativa orientata a sostenere apprendimenti eccellenti delle lingue tedesco e inglese (O2);
- un'attività di ideazione, progettazione e implementazione di un modello operativo per la didattica dell'inglese e del tedesco come lingue straniere. Il modello consiste in un repertorio di risorse e strumenti formativi mirati a promuovere buone pratiche per l'insegnamento/apprendimento dell'inglese e del tedesco e a favorire il coordinamento di un progetto linguistico di istituto nei contesti dei diversi indirizzi dell'Istruzione liceale, tecnica e della Istruzione e Formazione Professionale (O3). Il modello didattico e organizzativo prodotto è stato sperimentato nelle scuole coinvolte nel progetto.

Due eventi moltiplicatori programmati in Italia hanno avviato il processo di valorizzazione e diffusione dei risultati prodotti (output di progetto) che potranno essere ulteriormente disseminati nei contesti organizzativi e territoriali di tutti i partner coinvolti, anche in relazione alla possibilità di proseguire e aggiungere valore alla collaborazione avviata. Si intende infatti dare continuità alla partnership costituita con gli enti stranieri coinvolti al fine di sostenere le reciproche mission ed aspettative nell'ambito delle azioni volte al rafforzamento del plurilinguismo. Il percorso di lavoro del partenariato si è articolato in sei incontri transnazionali che hanno costituito momenti chiave per la realizzazione degli obiettivi e per il conseguimento dei risultati attesi del partenariato strategico.

Il volume presenta il primo output di progetto "Un compendio di buone pratiche nella didattica delle lingue", frutto del lavoro di ricerca svolto nella fase iniziale del progetto PAL. Il compendio propone contributi sulle attuali buone pratiche metodologico-didattiche nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, nel Content and Language Integrated Learning (CLIL), nella formazione dei docenti, nell'ambito organizzativo e nell'analisi dei bisogni delle scuole. Riporta inoltre esempi di strumenti di ricerca applicati in occasione di visite da parte del team di progetto alle scuole coinvolte nel progetto, rappresentative degli indirizzi liceale, tecnico e dell'Istruzione e Formazione Professionale.



Introduzione

Sezione 1 - Buone pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue

La sezione iniziale affronta l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere da una serie di punti di vista ed approcci metodologici diversi: English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), Task-Based Learning (TBL), Project-Based Learning (PBL), Lexical Approach, Communicative Language Teaching (CLT) e Vocational English Teaching (VET). Ciascuno di essi viene analizzato in termini di buone pratiche e di rilevanza per il sistema scolastico italiano.

Sezione 2 - Content & Language Integrated Learning (CLIL)

Questa sezione esamina la rilevanza del CLIL come possibile modello per l'insegnamento nel XXI secolo.

Sezione 3 - Buone pratiche nel Digital Learning

Questa sezione formula considerazioni chiave di natura tecnica e pratica per l'integrazione delle TIC nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere nelle scuole.

Sezione 4 - Buone pratiche nella formazione dei docenti

Questa sezione esamina vari modelli e programmi per la formazione dei docenti. I concetti chiave comprendono il rapporto tra la conoscenza che i docenti devono possedere e l'esperienza pratica in classe ('know-how'), i diversi possibili momenti di ingresso nelle sequenze della formazione dei docenti¹ e lo sviluppo variabile delle conoscenze e delle esperienze degli insegnanti, come processo in itinere.

Sezione 5 - Buone pratiche nell'Academic Management

Questa sezione pone alcune domande fondamentali in relazione alla struttura e ai processi gestionali delle scuole, concentrandosi, in particolare, sul loro ruolo nel presentare e promuovere l'ethos di ciascun istituto nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue, sia all'interno del corpo docente che con studenti e genitori.

¹ Il modello EROTI di O'Brien, 1981.

Sezione 6 - Buone pratiche nell'analisi dei bisogni delle scuole

La sezione contiene contributi sul 'toolkit per l'analisi dei bisogni delle scuole' e linee guida per le osservazioni in classe che concernono la questione dei criteri di valutazione nell'osservazione delle lezioni e sottolineano l'importanza di definire criteri sulla base dei fattori rilevanti a livello locale.

Si forniscono anche informazioni sul servizio di ispezioni scolastiche Ofsted per le scuole statali dell'Inghilterra e del Galles, estratti rielaborati di un articolo sull'Appreciative Inquiry (un approccio all'indagine nelle organizzazioni che parte da una valutazione positiva invece che dall'assunto che vi siano carenze da affrontare) e linee guida per l'autovalutazione istituzionale riprese da EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Schools).

Sezione 7 - Il progetto: metodologia e toolkit per l'analisi dei bisogni delle scuole

La sezione offre esempi di questionari utilizzati per la raccolta di dati sia dagli insegnanti che dagli studenti delle scuole partecipanti al progetto.

SEZIONE 1

BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO E NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

Parte A. Principi didattici e metodologici

1.1 Principi fondamentali

Non esiste un solo metodo sul quale basare l'insegnamento delle lingue, così come non si hanno evidenze empiriche della possibilità di conseguire determinati obiettivi di apprendimento solo attraverso metodi particolari o del fatto che determinati approcci producano gli stessi risultati per tutti gli studenti (Funk 2010: p. 941). Tuttavia, esistono una serie di principi metodologici che costituiscono la base di un buon Foreign Language Teaching (FLT, insegnamento delle lingue straniere). (Funk *et al.* 2014: p. 17).

Questa sezione affronterà i seguenti principi fondamentali:

1. Comunicazione.
2. Skills focus.
3. Student-centredness.
4. Coinvolgimento degli studenti.
5. Interazione.
6. Promozione dell'apprendimento autonomo.
7. Consapevolezza interculturale.
8. Plurilinguismo.
9. Task-based learning.
10. Personalizzazione.
11. Orientamento al successo (Funk *et al.* 2014: p. 18).

Comunicazione

L'obiettivo degli studenti è *comunicare* nella lingua straniera. Gli esercizi e i task devono essere concepiti in vista di tale obiettivo. Ciò dovrebbe consentire allo studente di relazionarsi con persone di culture diverse in un modo linguisticamente appropriato. Agli studenti dovrebbero essere proposte situazioni e tematiche rilevanti per il loro contesto, sotto forma di lezioni orientate alla comunicazione. Le situazioni in cui gli studenti comunicano a lezione dovrebbero riflettere ciò che può verificarsi nella vita reale (Funk *et al.* 2014: p. 18). Il principio della comunicazione è centrale nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). Le persone che usano ed imparano le lingue sono viste

principalmente come persone che conseguono obiettivi comunicativi attraverso l'interazione sociale (EUROPART 2001: p.21, pubblicazione del Consiglio d'Europa).

Per quanto concerne l'FLT, comunicazione significa mettere gli studenti nella condizione di comunicare utilizzando la lingua in situazioni autentiche. Questo implica naturalmente una 'accessibilità delle risorse linguistiche' e cioè che gli studenti siano in grado di attingere ad aree specifiche della conoscenza lessicale e grammaticale (Ende *et al.* 2013: p.27).

Ciò significa non solo capire gli altri e farsi capire ma anche essere capaci di cogliere il significato di parole o gesti, presentare un'argomentazione, sintetizzare contenuti, adottare una posizione, esprimere opinioni o discutere le opinioni di altri.

Caratteristiche dell'orientamento alla comunicazione:

- gli studenti vengono presi sul serio come comunicatori sociali; in altri termini: sono posti di fronte a situazioni che sono rilevanti per il loro contesto e per la loro esperienza;
- le situazioni dovrebbero essere il più autentiche possibile ed ispirarli ad analizzare sia i contenuti che la lingua;
- temi e contenuti sono rappresentativi della comunità linguistica d'arrivo;
- i percorsi di apprendimento dovrebbero essere costruiti in modo da essere il più aperti possibile, per consentire agli studenti di trovare soluzioni proprie;
- l'FLT è soprattutto orientato all'efficacia comunicativa. La correttezza formale è legata al successo comunicativo.

L'insegnamento della grammatica e del vocabolario non è fine a se stesso. Il suo scopo è garantire che le risorse linguistiche possano essere usate nella comunicazione per risolvere problemi specifici (Ende *et al.* 2013: p.28).

Skills focus

Lo skills focus, e cioè porre le abilità al centro, è un principio chiave della didattica moderna delle lingue straniere. Esso stabilisce che l'aspetto più importante è apprendere cosa si possa fare con la lingua: essere in grado di comprendere altre persone e culture, comunicare con gli altri, capire e produrre testi scritti, partecipare attivamente alla vita sociale e culturale (Ende *et al.* 2013: p.144).

Gli obiettivi di apprendimento sono formulati come "can-do statement", che esprimono cosa si è in grado di fare. Nelle lezioni orientate alle abilità, gli studenti conoscono gli obiettivi di apprendimento loro richiesti e sanno perché apprendono oppure sono aiutati a decidere loro stessi gli obiettivi di apprendimento. Viene inoltre chiesto loro di valutare i propri progressi nell'apprendimento (Funk *et al.* 2014: p.172).

Il principio dello skills focus è strettamente legato all'autonomia di chi apprende (learner autonomy) e questo significa che gli studenti sono in grado di riflettere sul proprio apprendimento e di cercare percorsi di apprendimento che possano condurli al successo (Funk *et al.* 2014: p.17).

Student-centredness

Porre lo studente al centro (student-centredness) significa tenere conto dell'individualità degli studenti, dei loro interessi e bisogni e del contesto. Ciò implica anche utilizzare vari materiali e metodi di lavoro, tenendo conto delle esigenze di uno specifico gruppo di studenti ed offrire agli stessi una varietà di task e di esercizi. (Ende *et al.* 2013: p. 29).

Si concentra l'attenzione sull'adozione di approcci in cui viene dato quanto più spazio possibile agli studenti e alle loro caratteristiche e stili individuali di apprendimento. Il docente tiene conto dell'età, del background socioeconomico, delle lingue già parlate e degli interessi degli studenti, nonché della misura in cui hanno bisogno di apprendere in modo autonomo (Ende *et al.* 2013: p. 145).

Coinvolgimento degli studenti

Il principio del coinvolgimento degli studenti richiede che essi siano impegnati il più attivamente possibile nella lezione e nel processo di apprendimento: durante le lezioni gli studenti si muovono e si impegnano a livello personale, arrivando ad assumersi la responsabilità di task relativi all'organizzazione dell'apprendimento.

Questo principio ha delle conseguenze dirette per l'organizzazione della lezione e anche per il comportamento dei docenti, che non trasmettono più semplicemente delle informazioni ma offrono sempre più supporto e consigli agli studenti nei loro processi di apprendimento (Ende *et al.* 2013: p. 144).

Il coinvolgimento degli studenti presuppone che quelli che partecipano attivamente, elaborino il tema dell'apprendimento ad un livello più profondo, raggiungendo così, potenzialmente, dei risultati migliori nell'apprendimento stesso. Gli studenti attivi partecipano alla lezione e sviluppano abilità di pensiero di ordine superiore, ponendo domande e traendo conclusioni, si scambiano opinioni, scoprono strutture linguistiche da soli o cercano di descrivere le regolarità. Gli studenti attivi lavorano con maggiore motivazione e concentrazione nei contesti appropriati e sviluppano una forte consapevolezza di ciò che sono in grado di fare con la lingua e di come apprendono (Ende *et al.* 2013: p. 29).

Interazione

In base al principio dell'interazione, gli studenti dovrebbero essere motivati a comunicare tra loro in un contesto sociale a lezione, attraverso task ed attività. Una lezione impostata per essere orientata all'interazione crea il maggior numero di situazioni possibile in classe in cui gli studenti utilizzano la lingua straniera per interazioni autentiche, per comunicare o comprendere significati (Funk *et al.* 2014: p. 174).

Le lezioni strutturate in modo da essere orientate all'azione creano uno spazio in cui gli studenti stessi si sperimentano come comunicatori linguistici. Se gli studenti hanno esercitato l'utilizzo di una lingua straniera in varie situazioni, oralmente, per iscritto e anche usando il linguaggio corporeo (ad es. usando la mimica o la gestualità), si pre-

sume che siano anche in grado di comunicare al di fuori della classe (Funk *et al.* 2014: p. 19).

In base all'ipotesi dell'interazione, l'FLT risulta particolarmente efficace nel momento in cui i discenti elaborano un significato come gruppo. L'atto di spiegare qualcosa ad un compagno rende gli studenti consapevoli della conoscenza acquisita, di ciò che già sono in grado di fare o di ciò che devono ancora imparare. Questo è il momento in cui potrebbero essere particolarmente recettivi nei confronti di una nuova lingua.

L'ambiente sociale degli studenti è fondamentale per l'apprendimento linguistico

- Si impara una lingua usandola attivamente, a contatto con altre persone.
- Il contributo degli altri serve da esempio e da riferimento per orientarsi nell'uso di una lingua straniera.
- Se ci sono uditori/lettori, gli studenti sono motivati a dire/scrivere qualcosa e ad essere ascoltati e letti.
- La consapevolezza culturale e la competenza interculturale si sviluppano se si è in grado di riconoscere qualcosa che funga da modello nelle azioni degli altri.

Un requisito dell'apprendimento linguistico in base al principio dell'interazione è che la comunicazione sia 'reale' e significativa per gli studenti e che le situazioni in cui ciò accade siano situazioni in cui gli studenti vogliono usare la lingua per comunicare.

Sintesi degli indicatori per l'orientamento all'interazione di task ed esercizi

- Il contenuto dei task/degli esercizi dovrebbe essere rilevante per gli studenti.
- Il contenuto dovrebbe essere basato sul contesto e sull'esperienza degli studenti.
- I contenuti devono essere interessanti/informativi.
- Quando si lavora a task, le informazioni scambiate devono essere nuove o stimolanti (Mohr, Imke 2015: Baustein *Interaktionsorientierung*: p. 8).

Promozione dell'apprendimento autonomo

Promuovendo l'autonomia dei discenti si intendono sostenere gli studenti (in aula e fuori) in modo che possano affrontare il loro stesso apprendimento in modo consapevole ed auto-riflessivo e che possano adattarlo, affinché sia in linea con le loro esigenze di apprendimento. Le decisioni e le procedure legate ai metodi didattici dovrebbero considerare la conoscenza linguistica pregressa degli studenti e le loro precedenti esperienze nell'apprendimento delle lingue, preparandoli al contempo ad apprendere altre (Ende *et al.* 2013: p. 30).

L'apprendimento autonomo descrive una cultura dell'apprendimento in cui i temi centrali sono legati alle esperienze personali e alla propria motivazione ad apprendere, sviluppando nei discenti la capacità di assumersi la responsabilità del loro stesso apprendimento (Ballweg *et al.* 2013: p. 186).

Consapevolezza interculturale

Il principio della consapevolezza interculturale implica che la lingua sia sempre inserita in contesti sociali. Per questo è importante che le lezioni creino situazioni di apprendimento in cui gli studenti possano sperimentare la dimensione culturale degli scenari comunicativi. A lezione si possono osservare analogie e differenze rispetto al proprio comportamento comunicativo e si acquisiscono conoscenze e strategie comunicative che potranno essere utilizzate nella realtà di un ambiente in cui si parla la L2 (Ende *et al.* 2013: p. 30).

La premessa è che la didattica delle lingue prepari a situazioni reali. Durante le lezioni, gli studenti imparano a comunicare e ad interagire in tali situazioni. Imparano anche che la loro stessa percezione, ciò che pensano e il loro modo di comunicare possono essere molto diversi da quelli di individui appartenenti a culture diverse. La competenza interculturale è la capacità di comunicare in modo rispettoso ed aperto con esponenti di altre culture e comportarsi nei loro confronti in modo imparziale. La competenza interculturale è anche un obiettivo chiave dell'apprendimento in un approccio all'FLT basato sulle competenze. Non è ancora del tutto chiaro come insegnare, imparare e valutare la competenza interculturale. Tuttavia, se la didattica delle lingue è aperta a questioni e prospettive interculturali, contribuisce a far sì che gli studenti siano consapevoli della propria identità culturale; questo rappresenta un requisito essenziale se si vuole assicurare che la capacità di comunicare si sviluppi andando oltre i confini linguistici e culturali (Ende *et al.* 2013: p. 118).

Plurilinguismo

Se i discenti hanno già appreso un'altra lingua straniera, questo potrà aiutarli a riconoscere con maggiore facilità delle strutture particolari e a capire il significato delle parole. Avere già studiato un'altra lingua può aiutarli ad imparare una seconda lingua straniera, soprattutto se sono già stati incoraggiati a riflettere sul proprio apprendimento linguistico e se hanno esercitato queste abilità (Ende *et al.* 2013: p. 30).

Il principio del plurilinguismo implica che la didattica delle lingue includa sistematicamente le precedenti abilità ed esperienze di apprendimento di carattere linguistico degli studenti. La ricerca nel campo delle neuroscienze mostra come il trasferimento di conoscenza da una lingua all'altra sia possibile e vada a vantaggio del discente. Si attivano strategie e la consapevolezza linguistica degli studenti aumenta di conseguenza (Ballweg *et al.* 2013: p. 190).

Task-based learning²

Nel task-based learning, strettamente legato al principio della comunicazione, agli studenti dovrebbero essere proposti principalmente task che siano pertinenti rispetto al mondo in cui vivono o che li preparino per una futura attività linguistica. Dovrebbero avere la possibilità di affrontare quesiti 'reali' e dare loro una risposta nella lingua straniera. Regole grammaticali e vocaboli nuovi possono avere un ruolo ma non sono al centro dell'interesse, come nel caso, ad esempio, degli esercizi di grammatica isolati (Ende *et al.* 2013: p. 142). I task sono tutte le attività basate sulla lingua che si fondano sulla vita reale. In altre parole, non esistono solo all'interno della classe: come faccio a chiedere la strada? Come faccio a raccontare a qualcuno di un libro che ho letto? Come scrivo un CV? Come racconto le mie esperienze ecc.? In questo senso, 'task' si riferisce a tutto ciò che facciamo con la lingua, per raccogliere informazioni e per scambiare idee con gli altri. I task sono gli obiettivi di apprendimento comunicativo dell'FLT (Funk *et al.* 2014: p. 11). Se gli studenti riescono a svolgere con successo i task in classe, dovrebbero essere anche in grado di comunicare con successo al di fuori della classe. I task aiutano gli studenti a comprendere la lingua, a produrre la propria lingua e ad interagire nella lingua d'arrivo (Mohr, Imke 2015: Baustein *Was ist guter Unterricht?* p. 2).

Personalizzazione

La personalizzazione si riferisce alla comunicazione in aula che è rilevante a livello personale. Tale rilevanza può derivare dagli interessi dei discenti, dalla loro età o origine, dal contesto scolastico e molto altro ancora. Gli esercizi e i task durante le lezioni devono presentare una rilevanza personale per gli studenti affinché siano per loro significativi. In questo modo ricorderanno più efficacemente quanto appreso (Funk *et al.* 2014: p. 174).

I libri di testo spesso chiedono agli studenti di affrontare situazioni o contesti che hanno per loro scarsa rilevanza o che non ne hanno alcuna. Visto che il cervello dimentica in fretta ciò che non è significativo a livello personale, gli studenti hanno bisogno di contenuti, strutture o vocaboli che siano per loro rilevanti (Funk *et al.* 2014: p. 20).

Orientamento al successo

Tradizionalmente, la didattica delle lingue si concentrava su quanto i discenti *non* sapessero o *non* riuscissero a fare, era orientata quindi alle carenze. Ma è l'orientamento al successo e non alle carenze che dovrebbe essere il principio centrale dell'FLT (Funk *et al.* 2014: p. 34). Avere successo significa conseguire gli obiettivi, definiti da noi stessi o da qualcuno di esterno. Proviamo sensazioni positive quando riconosciamo che le nostre capacità aumentano quanto le sfide che abbiamo di fronte a noi. Un'attività di successo significa che abbiamo raggiunto, gestito o imparato qualcosa e che riusciamo

² Si veda anche la parte B, 1.5 per una descrizione più dettagliata del TBL.

a vedere i nostri stessi progressi. A sua volta, questo motiva e fa aumentare la sicurezza di sé. Le sfide presentate dal docente non dovrebbero crescere più rapidamente delle capacità degli studenti. Altrimenti si potrebbe causare stress o far perdere la motivazione e portare al fallimento, perché non si è riusciti a svolgere i task.

I task e gli esercizi dovrebbero venire quindi impostati in modo da essere orientati al successo. Dovrebbero mostrare agli studenti, attraverso esempi o modelli, come risolvere un problema o come conseguire un obiettivo (comunicativo) usando un aiuto strutturato (Funk *et al.* 2014; p. 18). Questo significa che le lezioni e le sfide poste dai task e dagli esercizi devono essere orientate agli studenti, a ciò che sono in grado di fare e hanno già imparato, ai loro bisogni ed interessi. Gli studenti dovrebbero sentirsi in grado di usare le proprie capacità con successo per comunicare oralmente e per iscritto; in altre parole, essi devono essere in grado di interagire usando la lingua.

1.2 Caratteristiche della buona didattica

Strutturazione chiara delle lezioni: chiarezza del processo, degli obiettivi e dei contenuti; chiarezza dei ruoli, concordare le regole, rituali e libertà.

Percentuale elevata di tempo di apprendimento reale grazie ad una buona gestione del tempo e alla puntualità; delega dell'organizzazione; dare ritmo alla routine quotidiana.

Un clima che promuove l'apprendimento attraverso il rispetto reciproco, regole a cui attenersi in modo affidabile, assumendosi responsabilità, con correttezza e cura.

Chiarezza dei contenuti attraverso task semplici da comprendere, monitorando i progressi, con una progressione tematica, chiarezza ed affidabilità dei risultati.

Comunicazione significativa attraverso il coinvolgimento nella programmazione, cultura della discussione, conferenze di studenti, diari di apprendimento e feedback degli studenti.

Varietà metodologica: ricchezza delle tecniche di produzione; varietà dei pattern comunicativi; variabilità dei pattern comportamentali; variabilità dei metodi.

Incoraggiamento degli individui attraverso la libertà, con pazienza e nel tempo; attraverso la differenziazione individuale e l'integrazione; attraverso l'analisi dello status di apprendimento individuale e piani di sviluppo concordati; incoraggiamento specifico degli studenti appartenenti a gruppi svantaggiati.

Pratica intelligente rendendo gli studenti consapevoli delle strategie di apprendimento, idoneità degli esercizi, variazione metodologia ed orientamento pratico.

Aspettative di rendimento chiare attraverso idoneità, trasparenza e feedback chiaro (corretto e tempestivo).

Ambiente preparato: organizzazione affidabile, gestione dello spazio, opportunità di muoversi ed aspetto estetico dell'aula.

1.3 Strutturazione delle lezioni e gestione della classe

- Le lezioni sono strutturate in modo chiaro se la gestione della lezione è efficace e se c'è un tema centrale per tutta la lezione, facilmente riconoscibile sia da parte dei docenti che degli studenti.
- Prestare attenzione a tutti gli aspetti della classe, con transizioni senza soluzione di continuità e con slancio, aiuta il docente ad incoraggiare ad apprendere le classi difficili.
- Se lo stile didattico è più aperto, la struttura è ancora più importante.

Hilbert Meyer (2010)

Indicatori di una struttura chiara della lezione

- Linguaggio docente/studente comprensibile.
- Ruoli chiaramente definiti per tutti i partecipanti.
- Coerenza nel mantenere quanto annunciato da parte del docente.
- Chiarezza nella definizione del task.
- Chiara demarcazione tra le singole fasi della lezione.
- Chiara distinzione tra le fasi della lezione in cui il docente o gli studenti sono attivi.
- Uso capace del ritmo durante tutta la lezione e rispetto delle pause.
- Rispetto delle regole.
- Inclusione di rituali.
- Energia adeguata rispetto agli obiettivi, ai contenuti e ai metodi utilizzati.

Principi di una gestione efficace della classe

- Il docente presta attenzione a tutti gli aspetti della classe (withitness, 'essere addentro').
- Transizioni senza soluzioni di continuità e mantenimento dello slancio.
- Scorrevolezza dello svolgimento.
- Sovrapposizione tra il lavoro sui contenuti, la regolamentazione di questioni organizzative e la prevenzione delle interruzioni (overlapping).
- Concentrazione su tutto il gruppo degli studenti (focus sul gruppo).
- Lavoro individuale vario e stimolante.
- Riconoscere ed evitare la partecipazione di facciata.

Jacob Kounin (1976)

1.4 Il ruolo del docente

Per John Hattie (2009), un insegnante non dovrebbe semplicemente essere una guida dell'apprendimento o un architetto degli ambienti di apprendimento ('facilitatore'). Un docente deve concepirsi più come un regista, un 'attivatore', che ha la classe sotto controllo e si concentra su ciascun individuo, in ogni momento.

Se l'insegnamento vuole essere efficace, gli insegnanti devono prendere sul serio

gli studenti, trattandoli come persone che possiedono conoscenze, abilità linguistiche ed esperienze nell'apprendimento delle lingue. Il ruolo essenziale dell'insegnante consiste nel creare delle condizioni ottimali affinché possa avere luogo l'apprendimento.

Tuttavia, la conoscenza teorica non è una garanzia affidabile di un buon insegnamento, così come non lo sono le ricette didattiche prefabbricate. Non è la conoscenza specialistica del docente a portare al 'fattore di successo'. È un atteggiamento specifico nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento, che si riflette in termini come 'crescita professionale' ed 'insegnamento riflessivo' (Krumm: 2014).

Riferimenti bibliografici

- Ballweg, S.; Drumm, S.; Hufeisen, B.; Klippel, J. & Pilypaityté (2013): *Deutsch Lehren Lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*, Goethe-Institut (Hrsg.), Langenscheidt Verlag, Stuttgart.
- Ende, K.; Grotjahn, R.; Kleppin, K. & Mohr, I. (2013): *Deutsch Lehren Lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett Verlag, Stuttgart.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München Langenscheidt.
- Funk, H. (2010): *Methodische Konzepte für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Art. 104, Berlin/Wien: De Gruyter, S. 940-952.
- Funk, H.; Kuhn, C.; Skiba, D.; Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. (2014): *Deutsch Lehren Lernen 4: Aufgaben und Übungen*, Goethe-Institut (Hrsg.), Klett Verlag, Stuttgart.
- Hattie, J. (2003): *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference. University of Auckland.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London.
- Kounin, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krumm, H. J. (2014): *Auf die Lehrenden kommt es an*, in: *Fachmagazin Sprache*, Juli 2014, Goethe-Institut e.V., München.
- Meyer, H. (2010): *Was ist guter Unterricht?* Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortragsvideo. Berlin: Cornelsen. Scriptor.
- Mohr, I. (2015): *Gemeinsam und voneinander Deutsch lernen: Interaktionsorientierung baustein für Fortbildungsseminare mit DaF-Lehrkräften*, internes Papier, Goethe-Institut e.V.

Parte B. Buone pratiche nella metodologia della didattica delle lingue

La sezione si propone di fornire una descrizione degli approcci metodologici fondamentali nell'insegnamento delle lingue straniere moderne (Modern Foreign Languages, MFL), per poi indicare le buone pratiche in relazione a tali approcci. Ciascuna sezione si concluderà con un'indicazione dell'appropriatezza di tali approcci per il secondo ciclo del sistema scolastico italiano: nei licei, negli istituti tecnici e negli Istituti di Istruzione e Formazione Professionale.

1.5 Approcci metodologici fondamentali

English for Specific Purposes (ESP)

L'inglese per scopi speciali, English for Specific Purposes (ESP), è nato dall'espansione dell'attività scientifica, tecnica ed economica dopo la Seconda guerra mondiale, legata in particolare all'ascesa degli Stati Uniti e quindi dell'inglese come lingua. Con lo sviluppo di più tipi di inglese, specialistici e specifici per i diversi contenuti, è aumentata anche la richiesta di corsi e lezioni di inglese in modalità CLIL (Content and Language Integrated Learning, apprendimento integrato di contenuto e lingua).

L'ESP è stato visto come una sorta di albero, con diramazioni in aree specifiche: (EBE) English for Business and Economics, (ESS) English for Social Studies, (EST) English for Science and Technology. Ciascuna di queste aree può essere suddivisa in English for Occupational Purposes (EOP) – richiesto ad esempio da un tecnico in termini di EST – e English for Academic Purposes (EAP) – richiesto ad esempio da uno studente di medicina nell'EST.

Si può attribuire la massima rilevanza all'ESP in ambienti di studio in cui il contenuto impartito si concentra più strettamente su aree specifiche.

Sintesi delle buone pratiche ESP

Le definizioni comuni dell'ESP operano una distinzione tra caratteristiche assolute:

- soddisfa le esigenze specifiche del discente;
- fa uso della metodologia di fondo e delle attività della disciplina alla quale si rivolge;
- è incentrato sulla lingua, le abilità, il discorso e i generi adeguati rispetto a tali attività.

E caratteristiche variabili:

- tende a rivolgersi a discenti adulti;
- è pensato in generale per gli studenti di livello intermedio o avanzato;
- presuppone qualche conoscenza del sistema linguistico.

I corsi ESP hanno le seguenti caratteristiche:

- coinvolgono materiali autentici derivati da contesti professionali o occupazionali specifici;
- sono correlati ad un obiettivo specifico all'interno di tali contesti;
- sono autodiretti secondo contesti specifici per i discenti;
- si basano sull'analisi delle esigenze dei discenti, specifiche del contesto.

Si noti che la misura in cui tali caratteristiche risultano valide è ampiamente determinata dalle caratteristiche variabili sopra indicate: ad es., l'apprendimento autodiretto può essere più comune e più praticabile con i discenti adulti di livello intermedio o superiore, in possesso di qualche conoscenza del sistema linguistico.

Rilevanza dell'ESP per il sistema scolastico italiano

Come indicato, l'ESP si basa sull'individuazione delle esigenze specifiche nei confronti dell'inglese di un contesto e di studenti all'interno di tale contesto. L'ESP come approccio è rilevante per tutti i segmenti dell'istruzione secondaria superiore. Tuttavia, dovrebbe essere chiaro che varia notevolmente ciò su cui l'ESP si concentra, sia in termini di tipi di vocabolario e grammatica insegnati che di generi e tipi di discorso a cui si presta attenzione. Nei licei, si tenderà a concentrarsi sulle discipline accademiche come la chimica, mentre negli istituti tecnici si presterà una maggiore attenzione al linguaggio commerciale o alle TIC e ai relativi generi. Negli istituti professionali, probabilmente ci si focalizzerà di più sulla grammatica e sul vocabolario, considerando meno prioritari i generi e i tipi di discorso.

English for Academic Purposes (EAP)

Come indicato descrivendo l'ESP, l'inglese per scopi accademici (English for Academic Purposes) può essere visto come una diramazione di un albero più grande. Tuttavia, con l'ascesa dell'inglese come veicolo dell'istruzione negli ambienti universitari di tutto il mondo e sulla scia della crescente attenzione per il pensiero critico (critical thinking, CT) e per le abilità di studio nell'apprendimento delle lingue, l'EAP potrebbe essere visto come un'area degli studi linguistici applicabile su vasta scala (ad es. CT) ma anche specifico (ad es. lessico accademico per l'EST).

L'EAP è spesso caratterizzato dalla suddivisione in due ambiti: l'English for General Academic Purposes (EGAP), che mira ad insegnare agli studenti di varie discipline gli elementi comuni della lingua e dell'apprendimento che risultano validi in senso ampio e l'English for Specific Academic Purposes (ESAP), che si concentra sulla lingua, sui generi e sulle caratteristiche del discorso relativi allo studio di discipline specifiche.

Sintesi delle buone pratiche EAP

- I corsi EAP sono basati sulle esigenze più che sui livelli e si concentrano su ciò che si attende e/o bisogna che gli studenti facciano quando studieranno a livello universitario.

- Le abilità di studio sono evidenziate e rese esplicite. Si presta la massima attenzione al pensiero critico, all'autonomia del discente e alle abilità cognitive di ordine superiore.
- I contenuti sono legati allo studio accademico (EGAP) o sono presi da specifici ambiti accademici (ESAP). La consapevolezza delle caratteristiche dell'EAP aumenta prestando attenzione a tali contenuti e ai relativi testi. L'analisi dei testi può costituire una parte essenziale del corso (ESAP). L'analisi e la focalizzazione includeranno l'apprendimento concernente i destinatari, gli scopi, l'organizzazione, le funzioni retoriche e la struttura informativa.

Questioni legate all'EAP

La natura integrata dell'ESAP richiede che il docente di inglese abbia familiarità con i relativi contenuti o che collabori strettamente con chi la possiede. Questo può creare delle difficoltà, sia per il tempo e l'impegno che tale collaborazione richiede che per i rapporti tra chi collabora.

La natura stessa dell'EAP, che si basa sulle esigenze, può far sì che l'insegnamento sviluppi un atteggiamento pragmatico. È stato richiesto che i corsi e le lezioni EAP incoraggino gli studenti ad avere un atteggiamento critico nei confronti di ciò che studiano e di come lo studiano. Con l'ascesa dell'inglese come veicolo dell'istruzione, sono sorte delle domande su quale inglese debba essere insegnato, e cioè su quanto rigorosamente definire il lessico e la grammatica.

Rilevanza dell'EAP per il sistema scolastico italiano

Come sottocategoria dell'ESP, l'EAP si basa sull'individuazione delle esigenze degli studenti, in questo caso però nel contesto degli studi accademici. L'approccio si adatta meglio agli studenti dei licei. Comprendere i tipi di testo (ad es. i generi) adeguati per le diverse materie e i tipi di strutture del discorso all'interno di tali generi è un aspetto fondamentale del successo nello studio. Inoltre, riconoscere il vocabolario e la grammatica che sono maggiormente rilevanti per una materia è fondamentale come base sia per le abilità ricettive che per quelle produttive.

Task-Based Learning (TBL)

In una certa misura, l'approccio TBL è nato dall'insoddisfazione di molti all'interno della comunità ELT nei confronti del paradigma più tradizionale della Presentation-Practice-Production (PPP). In essa un insegnante prima presenta un elemento linguistico, all'interno di un contesto chiaro, per comunicarne il significato, poi chiede agli studenti di svolgere una fase di pratica controllata, usando la lingua di arrivo in attività come esercizi di completamento, esercitazione pratica (drilling), individuazione delle corrispondenze ecc. La sequenza didattica e di apprendimento culmina infine in una fase più libera/di pratica libera, in cui gli studenti svolgono un task comunicativo e producono la lingua di arrivo. Le principali obiezioni nei confronti della PPP concernevano l'aspetto dell'uso della lingua. Attraverso una pratica controllata, gli studenti possono

infatti acquisire familiarità con la lingua ma essere comunque incapaci di usarla, soprattutto in situazioni realistiche. La familiarità con la forma potrebbe anche indurre gli studenti ad usarla eccessivamente o ad usarla senza prestare realmente attenzione alla sua funzione. Il TBL inverte il modello PPP, impegnando i discenti per prima cosa in un task comunicativo realistico e concentrandosi solo dopo sulla lingua che hanno usato, rispondendo quindi alle effettive esigenze linguistiche dei discenti invece di imporre obiettivi di programma definiti a priori.

Sintesi delle buone pratiche TBL

Il TBL ha un ruolo significativo nel contesto dell'insegnamento, così come nello sviluppo e nella preparazione di nuovi corsi e contenuti. Nelle lezioni si lavora sulla base di target task e gli obiettivi di apprendimento secondari sono definiti di conseguenza. I target task sono orientati agli obiettivi di apprendimento curricolari per il corrispondente livello linguistico. Il target task è connesso ad un'unità di apprendimento e presenta situazioni o problemi da risolvere. Il target task è il più realistico possibile e rientra nell'area di interesse del gruppo target. Il target task descrive una situazione relativamente compiuta sia in termini di contenuti che di struttura ed è orientato allo studente oltre che incentrato sull'azione. Il target task è inoltre formulato in modo da essere adeguato per gli studenti, ad esempio: "Stai organizzando una festa, un pranzo per un gruppo di persone o una colazione per il corso/la classe...".

Si può iniziare a lavorare con le unità di apprendimento con un'attività introduttiva, per calare gli studenti nella tematica o per capire quale sia il loro livello. Si struttura l'introduzione o pre-task in modo da attivare le conoscenze pregresse e preparare gli studenti al lavoro al target task (ad es. uno stimolo visivo con raccolta di idee sul tema, la creazione di una mappa mentale ecc.). Gli studenti lavorano poi ai target task in diverse fasi, finendo per avere un 'prodotto'. La caratteristica distintiva di questo modello consiste nel fatto che il lavoro al target task può essere sostenuto in ogni momento da esercizi che coprono le risorse linguistiche richieste (espressioni chiave, forme e strutture grammaticali ecc.). L'area tematica dovrebbe concludersi con un post-task, inteso, ad esempio, a far riflettere, dare un feedback o simili.

Il principio dell'orientamento allo studente viene preso in considerazione nella misura in cui vi sono diversi tipi di task e canali di apprendimento: ad es. ascolto di clip audio, visione di filmati, lettura di testi, scrittura di testi, conversazione ecc. È anche possibile scegliere a cosa dedicarsi mentre si lavora ad un task. Ciò significa che gli studenti possono lavorare ad un task in forme sociali diverse, per esempio facendo delle ricerche in modo autonomo o a coppie. I task sono pensati in modo da essere realmente rilevanti ed interessanti per gli studenti e da consentire loro di comunicare nella lingua straniera. Gli studenti hanno la possibilità di parlare di se stessi, del proprio contesto e del loro mondo attraverso i task.

L'interazione dovrebbe essere inoltre equilibrata. Vi sono tre tipi di interazione:

- Interazione tra gli studenti.
- Interazione tra studenti e contenuti del corso.
- Interazione tra docente e studenti.

L'interazione tra gli studenti in modalità collaborativa dovrebbe avere un valore aggiunto ben definito (ad es. cosa riescono ad imparare gli studenti attraverso la collaborazione che lo studio autonomo non consente loro di raggiungere?).

Anche l'autoriflessione ha un ruolo significativo. I task devono ispirare gli studenti a riflettere. Per esempio, possono riflettere:

- sulle proprie preferenze di apprendimento;
- su ciò che hanno appreso;
- sui metodi utilizzati;
- sui percorsi di apprendimento e le risorse che hanno testato.

Fasi del TBL

La principale differenza tra la PPP e il TBL consiste nel fatto che il secondo non determina a priori o perlomeno non prescrive la lingua da studiare. È invece la lingua ad emergere dal ciclo del task:

- Pre-task – il docente introduce l'argomento con istruzioni chiare su ciò che il task implicherà. Si può usare un modello (testuale o audio) per dare agli studenti un'indicazione chiara di ciò che ci si attende. Gli studenti hanno il tempo di prepararsi per il task.
- Task – gli studenti svolgono il task utilizzando le risorse linguistiche di cui dispongono.
- Pianificazione – gli studenti relazionano alla classe sul task (il docente può introdurre relazioni di altri studenti o di parlanti madrelingua che hanno svolto un task simile).
- Analisi – il docente evidenzia parti dei testi o delle relazioni per concentrare l'attenzione su aree linguistiche che possono essere rilevanti per il task.
- Pratica – il docente seleziona la lingua che è emersa dai testi o dalle relazioni in base alla sua utilità/necessità per gli studenti. Questo viene poi usato in esercizi pratici per aumentare la sicurezza degli studenti e la loro abilità in quell'area linguistica.

Vantaggi del TBL

Si ritiene che il TBL abbia un focus comunicativo molto maggiore rispetto agli approcci precedenti e che dia agli studenti molte più opportunità di comunicare, in una varietà più ampia di forme e formati. Il contesto principale di tale comunicazione è un task naturale che gli studenti trovano sia rilevante per loro che personale. La lingua emerge in modo naturale e gli studenti hanno il controllo del processo. Si ritiene che queste caratteristiche del TBL rendano il processo di apprendimento più motivante e piacevole.

Rilevanza del TBL per il sistema scolastico italiano

Come sopra indicato, i benefici principali dell'approccio TBL risiedono nella sua rilevanza per l'uso dell'inglese nel mondo reale e nella conseguente motivazione per gli studenti. Si può ritenere che il TBL si presti maggiormente ad essere utilizzato in corsi che hanno un legame diretto col mondo reale e quindi presso gli istituti professionali e gli istituti tecnici. In tali contesti sarà probabilmente più semplice per i docenti trovare

o adattare materiali pertinenti. Ciò non significa che l'approccio non abbia rilevanza per l'insegnamento e l'apprendimento nei licei. Il ciclo del task è considerato da molti un aspetto fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia dei discenti e delle abilità di analisi linguistica, utili a chi studia materie più accademiche.

Project-Based Learning (PBL)

Come suggerisce il nome stesso, il PBL, e cioè l'apprendimento basato su progetto, è un modello di apprendimento che ruota attorno a progetti. Essi impegnano gli studenti in ogni fase del processo: nella progettazione, nel problem solving, nel momento decisionale e nell'indagine, nella presentazione e nella condivisione dei risultati. Il PBL dà agli studenti la possibilità di esercitare la propria autonomia rispetto all'apprendimento per periodi di tempo di maggiore respiro.

Si sono indicate come caratteristiche distintive del PBL:

- facilitazione (ma non direzione) da parte dell'insegnante;
- contenuti autentici;
- apprendimento collaborativo;
- riflessione.

Tuttavia, la varietà di queste caratteristiche, unita alla mancanza di un modello o di una teoria che sia universalmente accettata, ha portato a tanti approcci e materiali diversi, molti dei quali sono difficili da collegare trasversalmente ai modelli.

Sintesi delle buone pratiche PBL

I progetti PBL sono centrali e non periferici rispetto al curriculum

In alcuni approcci al PBL, il progetto è il curriculum e gli studenti affrontano ed apprendono i concetti fondamentali della disciplina parziale attraverso il progetto. In altri approcci, il lavoro di progetto segue la didattica, con illustrazioni ed applicazioni pratiche.

I progetti PBL sono incentrati su questioni o problemi che portano gli studenti ad affrontare (e misurarsi con) i concetti e i principi fondamentali della disciplina

In questo approccio il progetto è costruito attorno ad un quesito che richiede agli studenti di stabilire un nesso tra le attività e i concetti di fondo.

I progetti PBL sono studente-guidati (student-driven) in misura significativa

I progetti non finiscono con un esito predeterminato e non prendono direzioni predeterminate. Richiedono molta più autonomia ed autogestione da parte degli studenti rispetto all'apprendimento e all'insegnamento di tipo tradizionale.

I progetti sono realistici, non sono compiti a casa

Le caratteristiche dei progetti sono tali che gli studenti li sentono autentici. Tali caratteristiche possono essere l'argomento, i task, il ruolo o i ruoli assunti dallo stu-

dente (e dal docente), il contesto del lavoro, i destinatari del prodotto. Il PBL deve anche incorporare sfide del mondo reale, per le quali si possono implementare soluzioni.

Rilevanza del PBL per il sistema scolastico italiano

Il PBL soddisfa chiaramente alcuni degli obiettivi principali dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue di tipo comunicativo, visto che è studente-guidato, realistico e basato sull'indagine. Nell'applicare l'approccio PBL, una difficoltà significativa consiste nella relativa mancanza di un set unificante di materiali o istruzioni. L'approccio può essere adattato o adottato in qualsiasi contesto educativo ma il requisito dell'autogestione da parte degli studenti per un periodo relativamente prolungato lo rende probabilmente più idoneo a contesti dove i livelli di motivazione sono altissimi, quando cioè gli studenti sono maggiormente interessati alla materia. Questo può valere per tutti i tre tipi di scuole secondarie di secondo grado: licei, istituti tecnici o istituti di istruzione e formazione professionali.

Lexical Approach

Il concetto di base dietro l'approccio lessicale, Lexical Approach (LA), è riassunto nella visione di Michael Lewis per cui "language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar"³ (la lingua consiste in lessico grammaticalizzato, non grammatica lessicalizzata) e la maggior parte dell'apprendimento di una lingua consiste nel comprendere ed utilizzare locuzioni come segmenti lessicali (chunks). Per l'insegnamento, questo rappresenta un allontanamento dalla grammatica visto che la fluency non dipende dall'applicare una serie di regole grammaticali ad un insieme di parole. Chi usa la lingua ha invece bisogno di chunk di lingua automatizzati, prefabbricati accanto a strutture e strategie creative e generative. In questo modo si distingue tra lessico (combinazioni di parole in chunk portatori di significato) e parole.

Sintesi delle buone pratiche di LA

Il successo linguistico pone l'accento sul successo comunicativo e non sulla correttezza grammaticale. Utilizziamo le espressioni senza comprenderne la costruzione o le parti costituenti.

- La grammatica è acquisita attraverso un processo di osservazione, ipotesi e sperimentazione. La grammatica deve essere esplorata, non spiegata.
- Le attività linguistiche devono concentrarsi sulla lingua che è prodotta in modo naturale, rendendo gli studenti più consapevoli dei pattern d'uso.
- Notare e 'registrare' l'uso della lingua e i pattern linguistici sono componenti essenziali dell'apprendimento linguistico.

³ Lewis, M. *The Lexical Approach* (Language Teaching Publications 1993).

- Le opportunità di ripetere e riciclare i chunk linguistici e i pattern d'uso della lingua sono un aspetto essenziale dell'apprendimento di quella lingua.

Applicare l'approccio lessicale in una classe o in un corso richiede due approcci fondamentali all'insegnamento:

- Aiutare gli studenti a sviluppare strategie per notare ed analizzare pattern d'uso della lingua e chunk linguistici.
- Aumentare la consapevolezza degli studenti delle strutture lessicali: collocazioni, espressioni lessicali fisse e semifisse. I materiali creati dai docenti o adattati dai libri di testo devono tenere conto di queste esigenze.

Rilevanza del LA per il sistema scolastico italiano

Il fatto che l'approccio lessicale si concentri sul rendere gli studenti più consapevoli delle caratteristiche della lingua lo rende molto adatto agli studenti dei licei, dove è richiesto un grado elevato di autonomia e di apprendimento autogestito. Tuttavia, le esigenze degli istituti tecnici e degli Istituti di Istruzione e Formazione Professionale di una lingua che sia rilevante rispetto alle situazioni del mondo reale, lo rende molto utile anche nel loro contesto.

Communicative Language Teaching (CLT)

L'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue, Communicative Language Teaching (CLT), si basa sulla visione che la funzione primaria dell'uso linguistico sia la comunicazione. L'obiettivo dell'insegnamento, perciò, risiede nell'avvalersi di situazioni proprie del mondo reale che necessitano della comunicazione, in base quindi al principio del vuoto informativo (information gap).

Tuttavia, l'abilità comunicativa può comprendere una serie di competenze, tra cui quella di dire la cosa appropriata in determinate situazioni (sociolinguistica), quella di contribuire ad una conversazione in vari modi (discorso) e quella di riconoscere e ripristinare le comunicazioni interrotte (strategica). I materiali e i metodi che un docente usa per sviluppare abilità in tali competenze possono variare molto e il CLT non sposa una particolare teoria o uno specifico metodo. Tuttavia, ci sono alcune caratteristiche che si ritiene siano peculiari del CLT:

- Attività che richiedono un'interazione frequente tra i discenti, scambiando informazioni e risolvendo problemi.
- Le attività e i task comunicativi legati a contesti propri del mondo reale.
- Integrazione tra attività e abilità, in modo tale che la competenza comunicativa sia sviluppata in una serie di modalità.
- Riconoscimento dei discenti e risposta ai discenti, ponendoli, con le loro esigenze, al centro del corso e della lezione.

Nell'implementare un approccio comunicativo possono risultare utili le seguenti linee guida:

Utilizzo di task come principio organizzatore

Allontanandosi dalla grammatica come base dell'organizzazione di un programma, un approccio comunicativo pone in evidenza le interazioni sociali, che forniscono opportunità agli studenti di condividere informazioni, negoziare un significato e avvicinarsi al conseguimento di un obiettivo condiviso.

Apprendere facendo (learning by doing)

In questo caso si suggerisce che le nuove conoscenze e abilità sono integrate con maggiore efficacia in ciò che lo studente già possiede se sono legate ad attività, eventi ed argomenti del mondo reale. Ci si concentra sulla produzione attiva della lingua in un'ampia gamma di contesti.

Input ricco

Al di fuori della classe, la lingua viene appresa in una vasta gamma di contesti, che implicano input che fungono da stimoli in molti modi, formando connessioni multiple nella memoria e consentendo poi un loro più facile recupero. Se può essere difficile ricreare in classe questi stimoli ed input, i materiali e i metodi che si usano dovrebbero comunque cercare di andare in questa direzione. Questo comprende campioni realistici di testi e task, in modo che gli studenti siano esposti ad una lingua autentica.

Input comprensibile, significativo ed elaborato

Le informazioni e gli input presentati agli studenti devono essere correlati a ciò che già possiedono, per renderli rilevanti in modo riconoscibile e più facili da assimilare. Questo significa concentrarsi sul significato più che sulla forma. Se l'input non riesce ad essere significativo per il discente, deve essere comunque comprensibile.

Promuovere l'apprendimento cooperativo e collaborativo

Le classi e il materiale del corso devono essere organizzati in modo da fornire opportunità ed incoraggiare la collaborazione e la cooperazione. Invece di assorbire semplicemente degli input, i discenti devono essere incoraggiati a rispondere, interagendo e negoziando l'output.

Concentrarsi sulla forma

Questo approccio pone in evidenza il nesso tra il significato e la forma. Ciò contrasta con il 'focus on form'⁴ (concentrazione sulla forma) che è visto come un approccio più tradizionale, in cui gli studenti dedicano molto del loro tempo ad elementi linguistici isolati. In termini di materiali e metodi, questo approccio insegna la grammatica all'interno del contesto, attraverso task comunicativi.

⁴ Si veda Ron Sheen "'Focus on form' and 'focus on forms'". *ELT Journal*, Vol. 56/3, July 2002 in <http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/3/303.full.pdf+html>.

Rilevanza del CLT per il sistema scolastico italiano

Il CLT è visto per molti versi come il fondamento di tutti gli approcci sopra delineati. Mentre l'EAP e l'ESP possono essere applicati utilizzando metodi che sono più concentrati sulla trasmissione di conoscenza (dal docente allo studente), la maggior parte della ricerca, della letteratura e dei materiali didattici più recenti sottolineano la necessità che gli studenti sviluppino le abilità in modo comunicativo. Il TBL, e in misura minore il PBL, richiedono espressamente un approccio comunicativo all'apprendimento linguistico, mentre l'approccio lessicale si basa sull'analisi della comunicazione e dell'uso della lingua propri del mondo reale. Sarebbe difficile usare questi approcci senza adottare un atteggiamento comunicativo alla didattica delle lingue e all'apprendimento.

1.6 Esempificare le buone pratiche nelle scuole secondarie di secondo grado

Nella maggioranza delle scuole secondarie di secondo grado europee, l'approccio standard all'insegnamento della lingua inglese è un lavoro basato su libri di testo pubblicati, che fanno riferimento ai livelli A1-C2 del Quadro comune europeo di riferimento, anche se, all'atto pratico, gli studenti delle scuole raramente superano il livello B2. I testi definiscono diversi programmi, che possono includere quelli relativi alla grammatica, al lessico, alle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura e scrittura), la fonologia, la funzione e l'argomento. In molti libri di testo, gli autori sono assolutamente consapevoli della necessità di integrare la formazione dei discenti e la consapevolezza interculturale.

La tendenza generale in Europa oggi è quella di adottare un approccio largamente comunicativo o interattivo. Gli studenti sono incoraggiati ad essere più attivi in classe attraverso un uso maggiore del lavoro a coppie e in gruppo affinché comunichino tra di loro in modo più autentico e realistico. L'input grammaticale e lessicale è spesso dato dall'ascolto o dalla lettura di testi semi-autentici o completamente autentici. Lo sviluppo delle abilità rappresenta un'area fondamentale; oltre ad acquisire conoscenze in ambito grammaticale e lessicale, gli studenti sono formati in modo che siano capaci di comunicare in inglese e svolgere task a seconda del loro livello (si veda la sezione sul CLT a pag. 31).

Varie 'metodologie' tra quelle citate sono facilmente collocabili all'interno di questa cornice (Task Based Learning, Project Based Learning, Lexical Approach), perché sono per loro natura 'comunicative' in linea generale. Tuttavia, spetta ai singoli docenti e ai loro stili di insegnamento adottare tecniche in classe che li soddisfino e che siano conformi alle esigenze, agli stili di apprendimento e alla cultura che prevale nel loro contesto. Va evitato un approccio prescrittivo.

La valutazione formativa è essenziale in modo da misurare e monitorare i progressi compiuti dagli studenti e da intraprendere precocemente le azioni correttive che possano risultare necessarie. La valutazione sommativa è altrettanto importante, affinché gli studenti possano vedere i progressi fatti alla fine dell'anno. È cruciale che gli stessi test sommativi siano comunicativi e che includano la comprensione all'ascolto e alla

lettura, task di scrittura autentici, attività parlate e anche la conoscenza della grammatica e del vocabolario. Questo ha sempre una notevole ricaduta sull'insegnamento; se, ad esempio, si include il parlato nel test di fine anno, i docenti si assicureranno che agli studenti sia data la possibilità di parlare in modo autentico in classe.

Diventa sempre più comune nelle scuole secondarie europee offrire esami accreditati come ad esempio quelli del Cambridge English Language Assessment o del Goethe-Institut:

Key English Test (KET) / Goethe-Zertifikat A2	livello A2
Preliminary English Test (PET) / Goethe-Zertifikat B1	livello B1
First Certificate in English (FCE) / Goethe-Zertifikat B2	livello B2
Advanced English (CAE) / Goethe-Zertifikat C1	livello C1

Oltre alla valutazione dell'apprendimento, un altro aspetto dell'assicurazione della qualità è la valutazione dell'insegnamento. Di solito esso viene condotto da membri esperti del personale (dirigenti, coordinatori di dipartimento e altri referenti) osservando le lezioni ed applicando criteri simili a quelli delineati alla sezione 6.2. Il feedback degli studenti costituisce uno strumento aggiuntivo per avere un riscontro della qualità dell'insegnamento, anche se questo è un argomento più controverso.

Anche lo sviluppo professionale continuo, Continuous Professional Development (CPD), viene sempre più considerato nelle scuole secondarie di secondo grado. Nel Regno Unito, ad esempio, si è tenuti a seguire cinque giorni di formazione in servizio (in-service training, INSET) l'anno. In alcune scuole, gli insegnanti hanno partecipato ad attività aggiuntive di sviluppo professionale, come:

- Mentoring.
- Team teaching, insegnamento cooperativo.
- Joint planning, programmazione congiunta.
- Materials sharing, condivisione di materiali.
- Ideas swap, scambio di idee.
- Developmental observations and reflection, osservazioni e riflessioni per lo sviluppo.

Il CPD assicura lo sviluppo dei docenti, che a sua volta influenza la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'organizzazione (Il CPD sarà affrontato più nel dettaglio nell'Output 2).

1.7 Esempificare le buone pratiche nell'insegnamento delle lingue ai giovani adulti

I giovani hanno comportamenti specifici nell'apprendimento legati alla loro fase di sviluppo e di vita. Da ciò si possono desumere raccomandazioni per l'insegnamento ai giovani, anche se queste raccomandazioni possono essere trasferite, in linea di principio, anche a gruppi di età diversa.

Task based learning

I giovani, in particolare, sono molto più motivati ad imparare se i temi e i task della lezione sono rilevanti per il mondo in cui vivono (ad es. contenuti come l'amicizia, l'amore, i piani per il futuro), e se capiscono come usare le loro abilità nella lingua straniera.

Feedback sui risultati dell'apprendimento

I giovani dovrebbero ricevere frequentemente un feedback sul loro comportamento di apprendimento, in modo da avere un punto di riferimento per i propri risultati personali nell'apprendimento, grazie alle approvazioni (o alle critiche). Questo è particolarmente importante per i giovani perché spesso non sono sicuri delle loro stesse abilità, visto che la loro autostima è relativamente bassa. Per tale ragione, il feedback non dovrebbe essere solo dato nel contesto del monitoraggio del rendimento ma dovrebbe avere un ruolo nella quotidianità della didattica.

Movimento durante le lezioni

Gli esercizi che implicano il fatto di muoversi fisicamente durante le lezioni possono contrastare la sonnolenza e la passività tra i giovani. I cambiamenti nella dinamica di gruppo in classe può anche aiutare i giovani discenti a collaborare più attivamente.

Struttura della lezione chiara

Gli studenti seguono con maggiore efficacia i contenuti didattici se le lezioni sono ben strutturate. Aiuta anche fornire loro una sintesi della lezione che sta per iniziare (mostrando ad esempio uno schema sulla lavagna). All'inizio può risultare molto utile anche ricordare i punti essenziali della lezione precedente.

Regole comuni

Si dovrebbero stabilire regole e routine chiare nelle lezioni per dare agli studenti un senso di continuità e quindi di sicurezza durante le lezioni. In questo contesto, i giovani sono molto più disposti ad accettare, e quindi a rispettare, le regole se si consente loro di contribuire a stabilire tali regole. Il risultato è che sentono che si è tenuto conto delle loro esigenze.

Un clima di apprendimento senza ansia

Molti giovani, quando inizia la pubertà, provano ansia se devono parlare di fronte ad una classe. Anche se si può provare ansia per il fatto di parlare in pubblico ad ogni età, ciò è particolarmente evidente tra i giovani a causa della bassa autostima e del forte orientamento nei confronti dei pari, che produce insicurezza. Per questo è impor-

tante creare un clima di apprendimento in classe piacevole, senza ansia. Gli studenti dovrebbero essere aiutati a ridurre la propria ansia rispetto al fatto di parlare in pubblico.

Scegliere argomenti sulla base degli interessi

Si dovrebbe tenere conto degli interessi degli studenti e non di quelli degli insegnanti nel momento in cui si stabilisce l'argomento della lezione. Inoltre, in questa fase andrebbero inclusi i temi che toccano in modo particolare i giovani (come i piani per il futuro, il fatto di lasciare la casa paterna, l'amicizia e l'amore). Ma non è solo la scelta del tema, è anche il modo in cui viene introdotto o presentato che riveste un ruolo chiave per i giovani.

Contenuti della lezione a seconda del momento nel corso della giornata

I contenuti particolarmente impegnativi dovrebbero essere affrontati, se possibile, in tarda mattinata, perché i giovani possono concentrarsi meglio in questa fascia oraria rispetto alla mattina presto. Analogamente, i test importanti e significativi non dovrebbero essere svolti presto ma nel corso della mattinata.

Supporto alla pianificazione

Visto che i giovani possono rapidamente perdere l'orientamento quando si preparano per prove di monitoraggio del rendimento, è una buona idea dare loro un sostegno, ad esempio sotto forma di programmi di studio dettagliati.

Aiuti visivi all'apprendimento

Per i giovani è molto utile che i docenti usino lavagne interattive, lavagne bianche o dispositivi simili, su cui scrivere, ad esempio, i task durante le lezioni. Questo serve anche come promemoria per gli studenti meno attenti.

1.8 Esempificare le buone pratiche nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue nell'Istruzione e Formazione Professionale

I risultati dell'apprendimento per l'insegnamento e l'apprendimento dell'inglese nei contesti dell'Istruzione e Formazione Professionale dovrebbero essere caratterizzati da un insieme chiaro di competenze, direttamente ispirate alle pratiche, all'apparecchiatura e alle procedure operative lavorative attuali, nonché al QCER. Ciò richiede a sua volta una stretta collaborazione con una serie di datori di lavoro nel campo lavorativo e professionale per assicurare che i programmi siano aggiornati ed adeguati rispetto agli scopi (si veda *English for the World of Work: Features of an Innovative Project* di Ruxandra Popovici e Rod Bolitho per una procedura di analisi dei bisogni innovativa che coinvolge i datori di lavoro e gli educatori, in modalità collaborativa).

La collaborazione industriale dovrebbe essere ricercata anche in altri modi, come ad esempio offrendo opportunità di apprendistato nel corso degli studi. La Svizzera, ad esempio, ha uno dei sistemi VET (Vocational English Teaching, didattica dell'inglese

in ambito professionale) di maggiore successo in Europa, in cui gli studenti studiano part-time presso l'istituto formativo mentre svolgono tirocini presso l'industria del settore e sono regolarmente visti e valutati sul posto di lavoro. Questo aumenta il dialogo ed il flusso di informazioni tra mondo dell'istruzione e l'industria, offrendo ai discenti una preziosa esperienza del mondo reale e anche opportunità di guadagno.

La valutazione delle abilità dei discenti sul posto di lavoro e di quelle comunicative dovrebbero avvenire congiuntamente, se possibile attraverso forme dirette di valutazione delle abilità produttive invece che con test a scelta multipla. Questo garantirà la valutazione di ciò che i discenti sanno *fare*, e non di cosa possono o meno *sapere*.

È importante che l'accento sul 'fare' sia portato all'interno della classe. Le metodologie didattiche incentrate sull'apprendimento e sui discenti, come il problem-based learning (apprendimento basato sul problema) e il project-based learning (apprendimento basato sul progetto) in relazione a situazioni ed azioni reali nell'ambito di interesse, attività content-based (basate sui contenuti) orientate alla scoperta, l'integrazione della formazione per le abilità del XXI secolo (21st Century Skills⁵) e la promozione delle abilità in relazione all'occupabilità, produrranno probabilmente lavoratori più completi e maggiormente capaci di operare in modo efficace sul posto di lavoro. Questo implica lo sviluppo di materiali flessibili a cui l'insegnante può attingere e che può adattare a seconda delle esigenze, specifici della materia e del contesto.

Alcune abilità 'in aula' (classroom skills) sembrano ottenere risultati più positivi di altre (si veda *City & Guilds* per un distillato dell'approccio all'istruzione professionale nel Regno Unito). Denman, Tanner & DeGraaff (2013) hanno riscontrato che discenti e docenti delle scuole professionali dei Paesi Bassi hanno apprezzato in particolare:

- Attività brevi, di natura pragmatica, pratiche, caratterizzate da tanta varietà e comunicazione tra gli studenti in inglese.
- Task creativi, in cui si possono fare cose o parlare e scrivere in inglese e mettere un po' della propria personalità nei risultati.
- La possibilità di scelta.
- Lezioni con sorprese: ciò che è prevedibile sembra annoiare ed essere poco utile.
- L'uso di materiali autentici.
- Prendere appunti.
- Ripetere e riciclare materiali in modi diversi.
- Lavorare in gruppi e a coppie.
- Giochi e puzzle con uno scopo.
- Scoprire le cose da soli.
- Progetti.
- Fare cose (ad es. un poster, un film o cucinare).
- Attività di scoperta (ricerche in rete, progetti di ricerca, analisi di testi).
- Fare presentazioni.

⁵ Per definizioni ed esempi si veda http://www.imls.gov/about/21st_century_skills_list.aspx.

- Portare l'inglese in un panorama più ampio:
 1. Uso di mezzi di comunicazione popolari come la televisione e Internet.
 2. Ospitare parlanti madrelingua in classe.
 3. Viaggi d'istruzione all'estero o scambi.

È molto importante includere un forte elemento di ricerca in ogni nuovo programma. I cambiamenti implementati dovrebbero basarsi sulla ricerca condotta sulle esigenze di chi è all'interno del contesto specifico e anche dei principali stakeholder. Incoraggiare i docenti a fare ricerca e pubblicare quanto hanno rilevato rispetto ai loro contesti, integrando fin dal principio all'interno del progetto un sistema rigoroso di assicurazione della qualità, che preveda procedure di monitoraggio e valutazione, aumenterà le chance di apportare un cambiamento reale. Va notato che un sistema sofisticato di supporto per i docenti e per i loro formatori dovrà essere progettato e implementato per sostenere il processo di cambiamento e consentire un migliore trasferimento di abilità dal corso di formazione alla classe.

Riferimenti bibliografici

Denman, J., Tanner, R.L. & Graaff, R. de (2013): CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285-300.

Governul Romaniei (undated). Auxiliare curriculare limba engleza-agroturism si turism rural. Available online at <http://www.edu.ro/index.php/articles/c1096/>.

Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012): *How to teach vocational education: A theory of vocational education*. City & Guilds Centre for Skill Development.

Popovici, R. & Bolitho, R. (2014): English for the world of work: Features of an innovative project. In S. Borg (Ed) (2014) *British Council Regional Policy Dialogues 2013-14*. British Council: London, pp. 15-17. Available online at http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/bc_regionalpolicydialogues_baja.pdf.

UKNARIC.org (2015): *Technical and Vocational Education and Training in Turkey – Part 2* Posted: December 17, 2015. Available online at <https://uknaric.org/2015/12/17/technical-and-vocational-education-and-training-in-turkey-part-2/>.

1.8.1 Esempi di buone pratiche in contesti VET austriaci⁶

Questa sezione presenta due esempi di buone pratiche nell'Istruzione e Formazione Professionale (Vocational Education and Training, VET)⁷, presso scuole austriache. Entrambe sono basate sul principio dell'autenticità del contesto e del task. I metodi sono descritti in termini di attività chiave e punti di forza e di debolezza percepiti. Viene fornita anche una breve descrizione di un concorso linguistico nazionale nell'ambito della VET.

Impresa simulata (alias Training Firm, Practice Firm o Virtual Business)

Finalità

Un'impresa simulata riproduce situazioni realistiche di lavoro e le riesamina dal punto di vista professionale e didattico. Questa simulazione della realtà economica sostiene la creatività dei soggetti formati, le qualità proprie dell'auto-attivazione, l'imprenditorialità, il senso di responsabilità e il lavoro in team, nonché lo sviluppo delle pertinenti competenze linguistiche.

Le attività elencate di seguito si collocano nel contesto di un'azienda virtuale, che fa parte di una rete nazionale di Practice Firm denominata ACT – www.act.at (ACT rappresenta le Practice Firm austriache all'interno dell'organizzazione internazionale EUROOPEN – PEN International – <http://cms.europen.info/>).

Attività chiave

- Corrispondenza aziendale.
- Archiviazione.
- Uso del telefono e delle TIC.
- Lavoro d'ufficio, incluso l'uso di software grafico.
- Progettazione e produzione di materiali di PR.
- Preparazione ed esposizione di presentazioni.
- Rapporti con clienti, fornitori, partner commerciali.
- Acquisto e vendita.
- Import export.

Punti di forza percepiti

- Esperienza pratica in un contesto professionale virtuale.
- I discenti si rendono conto di mansioni e procedure della vita reale, sia a livello individuale che lavorando in team e gruppi di progetto.

⁶ Dati forniti da Franz Mittendorfer, Centro per l'istruzione linguistica professionale, Ministero federale dell'istruzione, delle arti e della cultura, Vienna, Austria.

⁷ L'acronimo VET si usa anche spesso per Vocational English Teaching.

- Il lavoro è orientato sia ai processi che agli esiti.
- Un 80% circa delle imprese simulate austriache hanno un partner 'reale' sul campo.
- Note aziende del mondo reale sponsorizzano le forniture d'ufficio e la tecnologia, consentono agli studenti di avere i loro cataloghi o campioni o li invitano a visitare l'azienda.

Punti di debolezza percepiti

- Richiede molta flessibilità e costanza sia da parte degli istituti erogatori che dei discendenti.
- Potrebbe essere difficile mantenere la motivazione che, inizialmente, tende ad essere eccezionalmente alta.
- La competenza nella lingua straniera è fondamentale, così come l'effetto didattico e di apprendimento nello scenario dell'azienda simulata.
- È necessario che vi sia un riferimento incrociato consapevole tra le attività dell'azienda simulata e l'insegnamento linguistico 'standard'.

International Communication for Business Purposes

Questo programma è stato ideato per gli studenti degli istituti professionali austriaci per il settore sociale e dei servizi (*Humanberufliche Schulen*) di età compresa tra i 16 e i 19 anni (gli ultimi 3 anni del programma quinquennale degli istituti). Fin da quando è stato lanciato, il programma ha avuto molto successo e presenta una serie di variazioni (si concentra ad esempio su uno specifico ambito professionale come il turismo invece di occuparsi della consapevolezza, dei comportamenti e delle abilità professionali generali). Le prospettive sono piuttosto incoraggianti a condizione che il programma venga promosso con successo nel mondo professionale.

Finalità

- Rendere consapevoli ed approfondire i sistemi, le strutture ed i processi economici a livello regionale, nazionale ed internazionale.
- Sviluppare consapevolezza interculturale e competenza interculturale tra i discendenti.
- Sviluppare ed applicare sistematicamente le competenze comunicative in due lingue straniere (a diversi livelli) concentrandosi sulle routine comunicative in ambienti professionali selezionati (ufficio, front desk, PR, turismo).
- Applicare la tecnologia informatica in modo appropriato.
- Concentrarsi sul trasferimento con successo delle informazioni, sull'orientamento al cliente e sulle competenze di problem solving.
- Impiegare la conoscenza e le abilità acquisite nelle discipline caratterizzanti (commercio, ragioneria, media, TIC, servizio e ristorazione, customer care) in un contesto di lingua straniera.
- Instaurare ed utilizzare collegamenti con ambienti professionali autentici.

Attività chiave

- Si attua un'ampia gamma di processi di apprendimento ed applicazione pratica con un forte accento sull'interattività ed un orientamento esplicito al problem solving e alle soft skill.
- L'apprendimento in aula è accompagnato da task e prove professionali autentici/quasi autentici.
- La 'materia' è insegnata da linguisti (consultando occasionalmente i docenti della disciplina non linguistica), concentrandosi innanzitutto sullo **sviluppo linguistico in due lingue straniere** (l'obiettivo è l'inglese a livello B2, assieme a francese/italiano/spagnolo B1).
- È obbligatoria l'esperienza pratica degli stage – i discenti sono fortemente incoraggiati a svolgere la formazione pratica all'estero.
- La 'materia' è un elemento chiave dell'esame di Stato finale.

Punti di forza percepiti

- Competenze plurilinguistiche ed interculturali sviluppate in modo significativo ed applicabili a livello pratico.
- Una materia scolastica vicina alla vita professionale.
- Valore dei comportamenti e delle abilità di problem solving.
- Senso del rendimento e del risultato e pensiero professionale-imprenditoriale
- Si incoraggia un modo di pensare veramente cross-curricolare.
- Il cambio di codice nel passare da una lingua all'altra, inizialmente percepito come estremamente difficile ma esercitato in modo consapevole, diventa abituale.

Punti di debolezza percepiti

- I discenti percepiscono le 'materie' come difficili, quindi molti potrebbero scegliere delle opzioni più 'leggere'.
- Il successo dipende dalla qualità dell'insegnamento e dalla disponibilità degli erogatori di essere flessibili ed innovativi (ad es. accesso a risorse e TIC, tempistica e programmazione flessibili).
- La pianificazione deve trovare un equilibrio tra obiettivi a lungo e breve termine.
- Riconoscimento ancora limitato da parte dei datori di lavoro, perlopiù a causa della mancanza di interfacce tra le piattaforme educative e professionali dove si potrebbero promuovere il concetto e il valore dell'**International Communication for Business Purposes** (comunicazione internazionale per il business).

Concorso linguistico nazionale nell'Istruzione e Formazione Professionale, VET

Finalità ed attività chiave

- Il concorso linguistico nazionale austriaco nell'ambito della VET (Sprachencontest) è un evento annuale aperto al pubblico. Riunisce i vincitori di concorsi analoghi a livello regionale che si affrontano nella gara nazionale.
- I candidati sono studenti di scuole ed Istituti di Istruzione e Formazione Professionale statali. Oltre alle singole competizioni in inglese, francese, italiano, spagnolo e russo, è possibile gareggiare in uno degli ambiti linguistici proposti, abbinando l'inglese ad una delle altre lingue.
- Ogni gara consiste in una serie di task, tutti interattivi e tarati sugli standard educativi nazionali (*Bildungsstandards*), che fanno riferimento a loro volta al QCER.
- Si concentra sulle abilità nel parlato ma copre anche le abilità ricettive.
- La valutazione si basa su un set dettagliato di criteri che coprono le abilità linguistiche nonché la gestione del discorso e la competenza sociale; la giuria è formata da esperti del mondo dell'istruzione e da rappresentanti madrelingua di imprese ed aziende internazionali.

Metodi operativi

Il concorso è organizzato dal Centro di competenza linguistica austriaco per le VET (CEBS), che consiste in un gruppo di docenti impegnati part-time nella formazione in servizio dei docenti, nella progettazione ed implementazione di standard educativi e in attività varie di consulenza per dipartimenti ministeriali.

Il concorso si articola in tre parti:

Prima fase Breve apertura di carattere generale sulla base di input visivi.

Seconda fase I candidati assumono il ruolo di rappresentanti di un'azienda reale. Dopo aver ricevuto i task, hanno 30 minuti per accedere al sito web dell'azienda che devono rappresentare prima di incontrare ed interagire con la giuria che, a sua volta, rappresenta un gruppo di partner commerciali (visitatori, potenziali clienti, la stampa ecc.).

Terza fase I tre candidati migliori delle prime due fasi partecipano alla terza fase, in cui il task è di tipo collaborativo ("Si discute e, insieme, si decide/suggerisce/raccomanda").

Dopo l'evento, alle scuole e ai partner viene messa a disposizione sul sito del CEBS una documentazione esaustiva, che comprende i task, i criteri di valutazione e i risultati.

1.8.2 La rilevanza del CLIL nell'educazione professionale

Introduzione

Ad esclusione delle scuole primarie che hanno introdotto l'apprendimento precoce della lingua straniera nel loro curriculum, si stima che il 3% circa di tutte le scuole tradizionali europee usino approcci CLIL (Content and Language Integrated Learning, apprendimento integrato di contenuto e lingua). Si considera che la percentuale delle scuole private sia molto più alta. C'è motivo di ritenere che tali approcci si facciano sempre più strada nell'istruzione secondaria d'indirizzo sia liceale che tecnico e professionale. Il CLIL fornisce una struttura per realizzare buone pratiche senza gravare eccessivamente su tempi o risorse curricolari. Uno dei fattori di successo è legato alla constatazione che l'approccio apre le porte sulle lingue ad una gamma più ampia di discenti. Riveste quindi una particolare importanza per l'educazione professionale. Tuttavia, i docenti, i formatori e i dirigenti si trovano ad affrontare sfide notevoli, visto che l'insegnamento in modalità CLIL richiede docenti e formatori specificatamente preparati, una buona organizzazione e un lavoro in team efficace tra le diverse categorie di docenti coinvolti (ad es. docenti di lingua e docenti della disciplina non linguistica).

Rapporto del gruppo di lavoro tematico "Languages for Jobs"
European Strategic Framework for Education and Training ET2020

Lavoro in team

Il CLIL è una raccolta di diversi approcci alla didattica inglese delle lingue nel continuum tra l'apprendimento della lingua e quello dei contenuti disciplinari. Assume forme diverse nei sistemi europei dell'istruzione (si veda www.cililcompendium.com e CLIL Country Profiles dell'ECML)⁸; spesso la buona pratica nei contesti CLIL include un elemento di lavoro in team tra specialisti della materia e docenti di lingua. La natura di tale cooperazione può comprendere le seguenti situazioni:

- I docenti di lingua osservano le lezioni della materia disciplinare e danno un feedback sulla lingua.
- I docenti di lingua accompagnano gli studenti negli stage lavorativi, nelle visite sul posto ecc.
- I docenti di lingua revisionano e correggono i materiali didattici e di valutazione prodotti dagli insegnanti della materia.
- Tutto l'insegnamento avviene in team.

⁸ L'Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal (ReCLES.pt) ha tenuto una conferenza a Estoril nell'ottobre del 2014 dal titolo *Languages and the Market: Competitiveness and Employability* in cui uno dei temi principali su cui gli organizzatori avevano chiesto ci si concentrasse per delle proposte era "LSP (Languages for Specific Purposes) and CLIL (Content and Language Integrated Learning) in the areas of Tourism and Hospitality, Medicine, Law, Business Management, among others" (LSP e CLIL nell'ambito, tra gli altri, del turismo e dell'ospitalità, della medicina, della legge e della gestione d'impresa).

Risultati dell'apprendimento

Gli esiti dell'apprendimento nel CLIL devono concentrarsi su due aspetti: l'integrazione dell'apprendimento della lingua e di contenuti e abilità utili ai fini dell'occupabilità, come la professionalità, il pensiero riflessivo e critico, il life long learning, la comunicazione e le abilità proprie del lavoro in team, e devono essere enunciati in modo chiaro e specifico, in forme attive, come ad es.: "Al termine della lezione/unità/corso i discenti saranno capaci di..."

Il docente CLIL

Per implementare un programma CLIL, i docenti devono sapere come:

- attivare gli studenti;
- progettare ed utilizzare una varietà di task per stimolare la partecipazione;
- progettare le lezioni attorno a stili di apprendimento diversi per gestire la diversità;
- accedere a risorse CLIL idonee;
- verificare con efficacia la comprensione;
- inserire humour e lodare molto il lavoro svolto bene;
- creare un clima in cui agli studenti è concesso fare errori, in modo che sperimentino la lingua che stanno imparando;
- semplificare la lingua e strutturare i contenuti e lo sviluppo cognitivo.

La ricerca ha dimostrato come gli studenti apprezzino i docenti competenti in inglese, che parlano (quasi) sempre in inglese, incoraggiano gli studenti ad utilizzare loro stessi l'inglese e li correggono con tatto. I docenti dovrebbero anche fornire una struttura ben salda, parlando lentamente, facendo domande e dando buone spiegazioni. Dovrebbero anche adattare il livello del loro inglese agli studenti, rimaneggiandolo e ricorrendo alla traduzione in misura minima e con giudizio.

Sviluppo linguistico

Per quanto concerne l'apprendimento della lingua in ogni materia, è importante che lo sviluppo linguistico degli studenti sia sostenuto mentre ancora frequentano la scuola. I docenti delle varie materie dovrebbero attingere a risorse fornite dagli studenti stessi (**plurilinguismo**). Lo sviluppo della lingua dovrebbe avvenire in modo coerente in tutte le aree disciplinari e la lingua target dovrebbe essere correlata in modo continuativo all'apprendimento delle abilità specialistiche.

Abilità linguistiche specifiche in relazione ai contenuti

Gli studenti devono acquisire abilità scritte ed orali legate ai concetti nelle lezioni della disciplina per avere successo in tutte le materie. Non solo ogni materia comprende un apprendimento di tipo linguistico (lessico e proposizioni) ma vi sono anche strutture sintattiche complesse e nessi che fanno parte del registro delle abilità scritte legate al concetto. Ciò significa che ogni materia ha delle costruzioni speciali, usate più o meno frequentemente. Inoltre, vi sono anche attributi che variano a seconda della tipologia testuale e questo dipende dal contesto della terminologia specialistica. Ogni area lin-

guistica legata alla disciplina ha un proprio vocabolario specialistico, caratterizzato da specifiche costruzioni sintattiche e testuali. La struttura portante, lo 'scaffolding' (macro-scaffolding e micro-scaffolding), è usato come sistema di sostegno nella didattica della materia e può essere usato per rendere accessibili nuovi contenuti, concetti e abilità. Quando gli studenti sono in grado di rappresentare da soli degli scenari pratici linguistici, questa struttura può essere rimossa e non serve sostituirla.

Bisogna prestare una particolare attenzione ad elaborare il vocabolario obbligatorio in relazione al contenuto quando si sviluppa la competenza linguistica. L'obiettivo del lavoro al lessico è che gli studenti possano attingere ad una terminologia specialistica ricettiva e produttiva ampia. Per questo è importante che gli studenti, ad esempio, conoscano la formazione delle parole e siano in grado di formare composti.

A seconda della materia, si insegnano una varietà di tipologie testuali e si esercitano le peculiarità proprie della lettura, della scrittura e del parlato.

Il CLIL è quindi un approccio che copre in ugual misura contenuti e lingua. La lingua e i contenuti sono insegnati con un approccio integrato; in altre parole, sono connessi e trattati come un tutt'uno. Il valore aggiunto del CLIL è legato alla lingua e alla materia scolastica⁹.

⁹ Il Goethe-Institut ha già descritto la rilevanza del CLIL e raccomandato di integrarlo nelle scuole italiane in linee guida di ampio respiro: CLIL in the German Language in Italy - A Guideline, 2011. http://www.goethe.de/resources/files/pdf85/leitfaden_clil.pdf.

SEZIONE 2

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

2.1 L'insegnamento bilingue dei contenuti (CLIL): insegnamento delle lingue straniere o qualcosa di più?

2.1.1 Introduzione

L'obiettivo principale di questa sezione è esaminare l'idea che il CLIL non venga più visto come un approccio mirato unicamente a promuovere l'apprendimento della lingua straniera. In effetti è altrettanto importante che l'apprendimento delle materie scolastiche nella lingua straniera abbia un valore aggiunto e che l'apprendimento nella lingua madre nei contesti istituzionalizzati (la scuola) sia il più possibile incoraggiato, attingendo all'inventario metodologico del CLIL.

La sezione riporta inizialmente le definizioni di CLIL per poi considerare il rapporto tra il CLIL e la didattica delle lingue straniere e il ruolo della lingua nella lezione disciplinare tenuta in lingua straniera. Suggerisce modalità collaborative tra i docenti CLIL e quelli di lingua e un lesson plan CLIL mostra quale metodologia utilizzare nell'insegnamento e nell'apprendimento bilingui per consentire l'apprendimento integrato di contenuti e lingua.

2.1.2 Cos'è l'insegnamento bilingue dei contenuti (CLIL)?

Nel CLIL si usa una lingua, che non è la lingua ufficiale usata a scuola, per insegnare una materia curricolare. Le materie curriculari impartite in una lingua straniera in Europa sono ad esempio la storia, la geografia e le scienze sociali ma anche materie scientifiche come la biologia, la chimica e perfino la matematica. L'insegnamento bilingue avviene anche in arte, musica ed educazione fisica.

Vi sono però delle differenze sostanziali nell'interpretazione dell'apprendimento bilingue. Lo sottolinea persino la terminologia: CLIL da una parte e **Bilingualer Sachfachunterricht** (nell'acronimo BSFU, che corrisponde approssimativamente all'inglese Bilingual Content Teaching, insegnamento bilingue dei contenuti) dall'altra. Citiamo un altro termine, tra la moltitudine di espressioni diverse: **immersione**, concetto che ancora prevale in alcuni Paesi dell'Europa del sud e che aiuta ad illustrare le principali differenze interpretative dell'apprendimento bilingue. In generale, il termine immersione in un

contesto di lingua tedesca oggi tende ad indicare un apprendimento giocoso della lingua straniera a livello prescolare e in alcuni casi anche l'apprendimento bilingue alla scuola primaria (Elsner/Keßler 2013).

Il concetto del CLIL (Content and Language Integrated Learning) è definito in letteratura come "dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (Approccio duale in cui si usa un'altra lingua per apprendere e insegnare sia i contenuti che la lingua) (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols 2010; e in modo analogo EURYDICE EU Report 2006). La definizione rimanda alla duplice strategia metodologica di questo approccio: accesso alla lingua straniera e anche al contenuto curricolare. Al centro della definizione c'è dunque l'insegnamento e l'apprendimento bilingue come modalità che consente di imparare contemporaneamente contenuti linguistici e contenuti disciplinari.

Diversamente dal CLIL, ancora non c'è una definizione standardizzata del termine tedesco BSFU anche se si trovano affermazioni come "Bilingual Content Teaching is teaching in two languages. Above and beyond the terms of traditional foreign language teaching, some of the curricular content is taught in the foreign language." (L'insegnamento bilingue dei contenuti è un insegnamento in due lingue. Andando oltre i termini della didattica della lingua straniera di tipo tradizionale, parte del contenuto curricolare è impartito nella lingua straniera) (KMK Report 2006). L'insegnamento bilingue è dunque l'insegnamento della materia che si serve di due lingue per veicolare conoscenza curricolare.

Noi ci concentreremo prevalentemente sui diversi accenti delle definizioni del CLIL e del BSFU, esaminando come si sia arrivati a questa prioritizzazione e perché sia stata mantenuta fino ad oggi. Affronteremo questi temi più nel dettaglio nel prosieguo della sezione.

2.1.3 Sui rapporti tra l'insegnamento delle lingue straniere e il CLIL

Quando il BSFU venne lanciato negli anni Sessanta del secolo scorso, si riteneva che il suo potenziale, rispetto alla tradizionale didattica delle lingue straniere, risiedesse in una maggiore promozione della lingua straniera stessa, e cioè che fosse meglio imparare una lingua straniera in un contesto BSFU perché gli studenti avrebbero beneficiato di un'esposizione maggiore alla lingua (da 6 a 7 ore di lezione nella lingua straniera al posto di 3-4 ore di insegnamento tradizionale della lingua straniera). Inoltre, l'uso più intensivo, 'qui ed ora', della lingua per l'interazione avrebbe aumentato la motivazione dei discenti ad usare la nuova lingua.

Per molti anni ciò ha comportato che si vedesse il BSFU/CLIL come una forma di insegnamento della lingua straniera. Al posto dei contenuti usuali, tradizionalmente affrontati nelle lezioni di lingua straniera (in quelle di inglese gli argomenti potevano essere la famiglia, gli amici, gli animali domestici, la scuola, la Gran Bretagna, gli Stati Uniti e qualcosa di analogo accadeva per il francese), ora il materiale copriva dei contenuti provenienti da materie scolastiche diverse, fin da subito (storia, geografia, biolo-

gia...)). Tuttavia, il modo in cui si gestiva il materiale ricordava ancora molto l'approccio della didattica delle lingue straniere. Inizialmente la questione dell'apprendimento anche dei contenuti veicolati da tale materiale didattico era di secondaria importanza, così come avveniva anche nell'insegnamento stesso della lingua straniera, ma divenne poi oggetto di interesse per gli esperti, preoccupati della valutazione di ciò che gli studenti avevano appreso.

Fino agli anni Novanta, il CLIL/BSFU rimase una sorta di insegnamento ottimizzato della lingua straniera; l'integrazione e il bilinguismo non erano considerati innovativi e di rado ci si soffermava sul ruolo delle materie scolastiche. Questa concezione del CLIL/BSFU permane in molti Paesi europei e questo è dovuto al fatto che la politica linguistica europea ha fatto proprio il concetto nelle fasi iniziali e lo ha individuato come un possibile percorso nello sviluppo del multilinguismo nell'Unione Europea. I politici UE videro inoltre il CLIL/BSFU essenzialmente come un concetto orientato alla lingua, che poteva contribuire ad avvicinare la visione dell'europeo trilingue, così come il fatto di cominciare ad insegnare presto le lingue straniere ai bambini.

All'inizio del XXI secolo si poteva ancora ritenere che l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere rivestissero un ruolo chiave nello sviluppo del CLIL/BSFU – dopo tutto erano stati in primo luogo i docenti delle lingue straniere ad averlo reso pubblico e ad introdurlo nelle scuole – ma ora anche gli insegnanti delle materie disciplinari cominciarono ad interessarsi all'approccio. Vedevano dei rischi nell'insegnamento delle loro materie in un'altra lingua, come ad esempio la semplificazione del programma o le difficoltà di comprensione da parte degli studenti. Accettarono le potenzialità dell'approccio solo quando fu possibile fornire evidenze della ricerca conclusive riguardo il valore aggiunto dell'insegnamento e dell'apprendimento bilingue. A quel punto il CLIL/BSFU si liberò dai ceppi della didattica delle lingue straniere ed acquisì un proprio status come materia ('Bili' in Germania), intesa esplicitamente come insegnamento curricolare nella lingua straniera e nella lingua ufficiale d'insegnamento di una scuola. L'apprendimento basato sulla materia è in primo piano e l'apprendimento della lingua, come si spiegherà più nel dettaglio nella prossima sezione, è visto all'interno di un rapporto di dipendenza con l'insegnamento della materia. In questo modo, la lingua diventa ciò che è sempre nel mondo reale: uno strumento per comunicare i contenuti del mondo, reale o inventato. Questa trasformazione da insegnamento della lingua ad insegnamento della materia è stata favorita in modo significativo dalla comprensione che apprendere contenuti curricolari nella lingua straniera aveva un proprio valore aggiunto, insito innanzitutto in un'elaborazione più profonda del contenuto nonché, nelle materie artistiche, in una migliore comprensione in relazione alle differenze culturali (cfr. ad es. Lamsfuß-Schenk, 2007).

2.1.4 La lingua nell'insegnamento della disciplina in una lingua straniera

Si pone la questione di come integrare la conoscenza della lingua e quella della materia. Il CLIL/BSFU non può fungere da didattica sistematica delle lingue allo stesso modo dell'insegnamento delle lingue straniere se è usato per insegnare una materia. Ciononostante la lingua straniera deve essere collegata all'insegnamento disciplinare. L'input linguistico è controllato essenzialmente dai bisogni linguistici che emergono durante la lezione. Di conseguenza si sviluppa una progressione rispetto alla prospettiva linguistica, che è governata dal contenuto curriculare.

Ciò non significa tuttavia che sia sufficiente fornire agli studenti uno specifico glossario per una materia, che dovranno poi apprendere nel corso della lezione. Al di là del fatto che la maggior parte del vocabolario che si trova in un dizionario tecnico non verrà probabilmente mai usato in classe (e proprio per questo è così importante controllare una lezione sulla base delle specifiche esigenze linguistiche), nessun insegnamento della materia, anche se avviene nella lingua ufficiale d'insegnamento di una scuola, può essere ridotto alla sola terminologia specialistica. È molto più importante fornire ai discenti abilità legate al discorso disciplinare nella lingua straniera, o strategie che consentano loro di gestire i testi e il discorso che utilizzano terminologia specifica. Abilità come queste possono essere apprese solo mettendole in pratica, ad esempio lavorando con materiali scritti dai contenuti specialistici.

Questo cosa implica per l'uso della lingua straniera in una classe bilingue? Il docente deve adeguarsi alle esigenze linguistiche di ciascuna lezione. Dopo aver definito il tema dell'apprendimento per la lezione o per la serie di lezioni, metterà insieme gli strumenti linguistici richiesti o elencherà le abilità richieste dal discorso basato sulla materia e la terminologia specialistica per quella lezione, facendo in modo che tali materiali siano disponibili per la lezione. L'interazione linguistica in classe è però altrettanto importante. Il docente dovrebbe quindi individuare le problematiche legate alla lingua che possono emergere nell'interazione in classe ed aiutare i discenti assicurando che possano esprimere ciò che vogliono dire. Si è fatto riferimento a questo approccio al lavoro linguistico nel contesto dell'insegnamento bilingue anche in termini di *language-sensitive classroom* (insegnamento sensibile alla dimensione linguistica) (Leisen 2015). Ciò significa che il docente è in grado di configurare il discorso didattico innanzitutto in modo che i contenuti siano strutturati liberamente e poi che agli studenti vengano date le abilità linguistiche di cui hanno bisogno.

Anche il lavoro linguistico vero e proprio viene definito su questa base. Esso può essere pianificato individualmente dal docente, in collaborazione con gli studenti. Oltre ai semplici aiuti di natura linguistica (il docente suggerisce ai discenti una parola che non sanno nella lingua straniera), alle correzioni delle strutture grammaticali durante o dopo una fase di interazione, al chiarimento di commenti degli studenti difficili da comprendere ecc., l'insegnamento sensibile alla dimensione linguistica consente anche di approfondire fenomeni linguistici specifici: ad es. si può spiegare o ripetere una regola grammaticale o costruire ed esercitare delle espressioni di apertura di un'esposi-

zione orale. Si possono trattare anche ulteriori temi, come, ad esempio, la creazione e il mantenimento della coerenza nei testi scritti o la struttura di determinate tipologie testuali nel testo specialistico in una lingua straniera (come, ad es., la descrizione dei passaggi di un esperimento scientifico). Bisogna però sempre prestare attenzione affinché l'insegnamento sensibile alla dimensione linguistica non sia scisso dai contenuti curriculari. Solo così i discenti potranno capire perché ci si occupi di un determinato fenomeno linguistico. È questo inoltre che distingue il CLIL/BSFU da un insegnamento tradizionale della lingua straniera.

2.1.5 Docenti di lingua e docenti CLIL: come possono sostenersi a vicenda?

Il CLIL/BSFU è un concetto ancora relativamente nuovo nelle nostre scuole. Per questo non stupisce che il numero dei docenti CLIL formati sia ancora basso. È vero che vi sono Paesi, come la Norvegia, l'Austria, la Svizzera orientale e la Germania, in cui i futuri docenti devono studiare due materie, che spesso sono una materia disciplinare e una lingua straniera. Un insegnante che ha studiato geografia e inglese o storia e francese, sebbene non sia ancora un docente CLIL nel vero senso del termine, è comunque una persona che possiede le competenze accademiche per insegnare entrambe le materie. Nella maggior parte dei Paesi europei, però, è normale avere insegnanti di una sola materia, persone quindi che, dal punto di vista dell'insegnamento bilingue, hanno studiato una materia disciplinare o una lingua straniera.

In molte scuole europee, questa situazione ha fatto sì che inizialmente vi fossero docenti della materia con abilità linguistiche relativamente deboli e docenti di lingua poco esperti nella materia che, insieme, si assumevano la responsabilità di preparare le lezioni CLIL, tenute poi perlopiù dai docenti di lingua. Oggi questo non è più possibile per motivi economici. Le autorità cercano invece di fornire ai docenti della materia delle competenze aggiuntive in una lingua straniera, offrendo loro programmi formativi. Tuttavia, anche se si tratta di una buona idea, ci si chiede se anche formare i docenti di lingua in una particolare disciplina curricolare non possa rappresentare una possibile alternativa. Al momento, in molti Paesi, si percepisce una sorta di ansia esistenziale tra i docenti di lingua straniera, che pensano di diventare superflui se si continueranno a formare dal punto di vista linguistico i docenti della materia. Indubbiamente la cosa migliore sarebbe offrire corsi di laurea triennale o specialistica che permettano nei vari Paesi di studiare una lingua straniera e una materia non linguistica.

Al momento l'unica possibilità è raccomandare alle scuole che offrono il CLIL/BSFU di dare ai docenti delle materie non linguistiche e a quelli di lingua la possibilità di collaborare di più e questo significa aprire dei momenti di lavoro congiunto per preparare le lezioni e i progetti CLIL. Bisognerebbe decidere assieme chi tenga poi le lezioni vere e proprie.

2.2 La rilevanza del CLIL come modello per la didattica del XXI secolo

Il fatto che il CLIL affondi le proprie radici nella teoria e nella pratica della didattica contemporanea delle lingue è ampiamente confermato dalla letteratura. Per quanto concerne gli obiettivi di questo progetto, si suggerisce l'esistenza di un'area di confluente tra lo sviluppo della pratica della didattica delle lingue nelle scuole target e lo sviluppo dei loro progetti CLIL. Fornendo ai docenti di lingua delle scuole target metodologie attuali, quegli stessi docenti saranno poi meglio attrezzati e preparati a svolgere la funzione di 'esperti informati' quando collaborano coi colleghi CLIL.

La rilevanza delle raccomandazioni delle 'buone pratiche' da parte del partenariato PAL per la pratica CLIL

Il progetto PAL ha individuato i seguenti approcci e metodi come attuali buone pratiche metodologiche, idonee per lo sviluppo nelle scuole target:

- English for Specific Purposes (ESP).
- English for Academic Purposes (EAP).
- L'approccio comunicativo, Communicative Approach, e le sue manifestazioni sotto forma di:
 1. Communicative Language Teaching (CLT).
 2. Task-Based Learning (TBL).
 3. Project-Based Learning (PBL).
 4. Lexical Approach.

Come sopra indicato, l'analisi delle teorie e degli approcci concernenti l'apprendimento alla base del CLIL rivela come gran parte di tale metodologia sia radicata nell'esistente teoria e pratica della didattica delle lingue. In letteratura, Darn (2006) afferma che "A CLIL 'approach' is not far removed from humanistic, communicative and lexical approaches in ELT" (Un approccio CLIL non è lontano dagli approcci umanistici, comunicativi e lessicali dell'ELT), per poi citare, in particolare, gli approcci del Situational Learning (apprendimento situazionale) e le teorie di Krashen del Natural Approach (approccio naturale) e della Language Acquisition (acquisizione di una lingua) come elementi centrali del nucleo metodologico del CLIL.

In modo analogo, McBeath (2009) suggerisce che "CLIL is neither so new nor so radical as many of its advocates would have us believe" (il CLIL non è né così nuovo né così radicale come molti dei suoi sostenitori vorrebbero farci credere), asserendo che molte delle radici metodologiche del CLIL affondano nell'English for Specific Purposes (ESP) e nell'English for Academic Purposes (EAP). Ionnou-Georgiou e Pavlos (2011) notano che "CLIL draws its pedagogical approach from the communicative language teaching (CLT) approach" (il CLIL deriva il proprio approccio pedagogico dall'approccio del Communicative Language Teaching, insegnamento linguistico comunicativo, CLT) mentre Dalton-Puffer afferma che il CLIL incarna "the ultimate dream of Communicative Language Teaching and Task-based Learning" (il massimo sogno della Communicative

Language Teaching e del Task-based Learning). Quindi, alla luce della convergenza tra gli influssi sulla metodologia CLIL sopra menzionati e le raccomandazioni metodologiche sotto forma di 'buone pratiche' dei partner, si prevedrebbe che gli obiettivi del progetto PAL influiscano non solo sull'insegnamento della lingua nelle scuole target ma potenzialmente anche sulla loro capacità di pianificazione progettuale e didattica CLIL. Pensando a quest'ultimo aspetto, si esaminerà ora il potenziale della metodologia CLIL nell'influenzare la pratica dell'insegnamento della lingua nelle scuole target e si suggerirà che docenti di lingua capaci, che hanno dimestichezza con metodologie compatibili col CLIL, potrebbero dare un contributo significativo ai programmi CLIL delle loro scuole.

Il CLIL e la didattica delle lingue

Nell'affrontare le potenzialità della didattica delle lingue come sostegno vitale dei progetti CLIL, Coonan (2012) presuppone che i docenti della lingua straniera possiedano le abilità metodologiche necessarie per assistere fornendo "suggestions for teaching strategies or procedures" (suggerimenti per strategie o procedure didattiche) in un contesto metodologico CLIL, presumendo quindi che i docenti di lingua quantomeno comprendano, se non addirittura siano esperti di alcune delle pratiche pedagogiche che sono al centro dell'approccio CLIL.

Coonan (op. cit.) individua due possibili interventi cross-curricolari, quello 'propedeutico' e quello 'concomitante' (concurrent) per un curriculum della lingua straniera adattato all'interno di un progetto CLIL.

Propedeutico

Nel modello propedeutico, Coonan prevede due scenari di scaffolding: il primo rappresenta un supporto puramente linguistico al programma CLIL attraverso l'insegnamento preliminare delle "language forms (structures, text types, genres) which the learner will meet during the CLIL programme" (forme linguistiche (strutture, tipologie testuali, generi) che il discente incontrerà nel programma CLIL). Nel contesto educativo delle 'scuole target', si tratterebbe probabilmente della modalità collaborativa CLIL di 'default', che usa le (presunte) abilità universali apportate dai docenti di lingua nel loro lavoro, senza che siano necessari (perlomeno in teoria) interventi di formazione linguistica degli insegnanti. Il coinvolgimento dell'expertise didattica EAP nell'individuare e sfruttare tipologie testuali e analisi dei generi potrebbe tuttavia risultare problematico per i docenti di lingua, visto che il loro background è quello della lingua ad uso generale. Per questo si prevede un intervento di formazione dei docenti nell'EAP.

Coonan suppone un intervento propedeutico alternativo che comprende "content modules to allow pupils to come into contact not only with the language of the subject matter itself but also with the activities used to learn it" (moduli contenutistici che consentono agli studenti di venire a contatto non solo con la lingua della materia stessa ma anche con le attività impiegate per apprenderla), e che "aim to develop an academic competence in the second language" (mirino a sviluppare una competenza accademica nella seconda lingua). Coonan suggerisce qui una comprensione più profonda,

da parte dei docenti di lingua, dell'apprendimento linguistico e delle teorie e pratiche didattiche sottese al CLIL, che richiede una formazione (o un aggiornamento) dei docenti di lingua nella teoria e nella pratica EAP.

Concomitante

Applicando una logica simile al modello propedeutico, Coonan suggerisce due possibili modelli di scaffolding 'concomitanti' in cui il curricolo linguistico possa sostenere le iniziative CLIL. Il primo metodo è come detto, forse, il metodo di 'default' a causa della familiarità con esso da parte dei docenti di lingua, è la collaborazione su "aspects of language and communication which reveal themselves to be problematic during the lessons (and which) are identified and integrated into the "normal" FL curriculum" (aspetti della lingua e della comunicazione che si rivelano problematici durante le lezioni e che sono identificati ed integrati nel "normale" curricolo della lingua straniera). Questa soluzione, presa direttamente dal modello ILCS (Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction) (Snow, Met, Genesee, 1989), propone che gli insegnanti di lingua e disciplina collaborino per individuare gli obiettivi della didattica delle lingue incentrati sulla lingua obbligatoria per i contenuti e compatibile coi contenuti che risolvono "the actual language problems detected in the actual lessons" (gli effettivi problemi di lingua riscontrati nelle lezioni reali). L'implementazione positiva di questo modello si basa quindi sul fatto che i docenti di lingua conoscano, tra gli altri, la teoria e la pratica EAP, le esigenze linguistiche del Task-Based Learning (Willis: 1996) e il Lexical Approach (Lewis: 1993).

Il secondo modello di supporto 'concomitante' di Coonan implica che i docenti di lingua forniscano, assieme ai corsi CLIL, moduli CLIL all'interno del curricolo della lingua straniera "either by creating an extension of the normal subject matter programme already done in the *normal school language* or by extending what has already been done in the CLIL module of the subject matter curriculum" (creando un'estensione del normale programma della disciplina già svolto nella *normale* lingua ufficiale d'insegnamento di una scuola o ampliando ciò che già è stato fatto nel modulo CLIL del curricolo della materia disciplinare). Un intervento di questo tipo richiederebbe un esteso aggiornamento dei docenti di lingua in relazione alle teorie e alle pratiche del CLIL nonché un'ampia conoscenza degli ambiti contenutistici da coprire.

Per riassumere, Coonan sostiene che per una rivalutazione della didattica delle lingue nelle scuole primarie e secondarie "in the realisation that, as the CLIL programme is destined to have an impact on the pupils' FL (foreign language) learning and developing FL competence, it is short-sighted to proceed as if the CLIL programme does not exist" (sapendo che il programma CLIL è destinato ad avere un impatto sull'apprendimento della lingua straniera e sullo sviluppo della competenza nella lingua straniera da parte dei discenti, sarebbe miope andare avanti come se il programma CLIL non esistesse), opinione condivisa da Clegg (2013) che suggerisce che l'incapacità di adattare i contenuti dell'insegnamento della lingua alle esigenze degli studenti CLIL "is to put the success of such a project at risk" (significa mettere a rischio il successo di tale progetto) (op. cit.).

Nella sua analisi dei progetti CLIL europei, Clegg (op. cit.) raccomanda l'aggiornamento dei docenti di lingua in relazione alle teorie e pratiche alla base del CLIL in modo che "the language curriculum can thus be re-orientated to accommodate these academic language skills" (il curriculum della lingua possa essere reimpostato in modo che comprenda queste competenze linguistiche accademiche). Tra i ruoli che i docenti di lingua possono svolgere, cita l'importanza centrale di essere in grado di "advise subject teachers on their own language use, on the language demands of their subjects and on the kinds of language support practice which the subject teachers can incorporate into their lessons" (consigliare i docenti della materia sul loro uso della lingua, sulle esigenze linguistiche delle loro materie e sui tipi di supporto linguistico pratico che i docenti della materia possono integrare nelle loro lezioni). Clegg sostiene inoltre un maggiore ruolo collaborativo metadidattico nella "co-planning of a scheme of work, co-planning of lessons, co-construction of materials, co-assessment of performance, co-evaluation of the project as a whole" (programmazione congiunta di uno schema di lavoro, nella programmazione congiunta delle lezioni, nella creazione congiunta di materiali, nella covalutazione del rendimento e nella covalutazione del progetto nel suo complesso). È significativo come Clegg avverta che "language teachers, however, are not used to doing this and they do not by training possess all the skills necessary" (i docenti di lingua non sono però abituati a farlo e non possiedono tutte le abilità necessarie sulla base della formazione ricevuta) (op. cit.). Certamente, nel contesto locale, i docenti di lingua delle scuole target del progetto PAL potrebbero aver bisogno di una formazione estesa se venisse chiesto loro di consigliare con efficacia i loro omologhi CLIL sulla metodologia sottesa a certi elementi comunicativi, quando progettano un modulo CLIL o quando li guidano nel progettare attività per una lezione CLIL.

Vasquez ed Ellison (2013) concordano con Coonan e Clegg, aggiungendo che il coinvolgimento dei docenti di lingua nei progetti CLIL favorirebbe lo sviluppo professionale di entrambi. I docenti di lingua sono in grado di dimostrare come creare e facilitare task comunicativi ed attività di apprendimento basate sui task (Task-Based Learning) mentre il docente della materia può aiutare il docente di lingua a comprendere le richieste cognitive degli studenti insegnando i contenuti e l'importanza del porre correttamente le domande. Questa collaborazione dovrebbe coinvolgere programmi di sviluppo professionale che "take into consideration the competences that will adequately prepare content teachers and language teachers for this" (considerano le competenze che prepareranno adeguatamente i docenti della materia e i docenti di lingua) (op. cit.).

Se i docenti di lingua acquisiranno familiarità con la pedagogia delle 'buone pratiche' di oggi compatibili col CLIL del progetto PAL, potenzialmente li si potrà utilizzare come consulenti 'specialisti' nei programmi CLIL delle scuole target. Se tali 'specialisti' introducessero tale pedagogia nella classe di lingua, nella fase propedeutica o in quella concomitante all'insegnamento, ciò esporrebbe gli studenti al cambiamento paradigmatico dell'esperienza CLIL preparandoli quindi ad essa. Questa formazione farebbe quantomeno avanzare in modo significativo la didattica delle lingue e la porterebbe alla maturità comunicativa, con o senza CLIL.

Conclusione

Abbiamo visto come in letteratura si preveda il coinvolgimento dell'insegnamento della lingua nei progetti CLIL a livello sia linguistico che pedagogico, sia nelle fasi dell'istruzione propedeutiche che in quelle concomitanti. In tutti i modelli di interazione, si è documentata la necessità che i docenti di lingua siano adeguatamente preparati nella metodologia EAP oltre a conoscere le maggiormente note pratiche della didattica delle lingue del Communicative Approach, ivi incluso l'insegnamento Task-Based Learning, il Functional Approach e il Lexical Approach.

L'identificazione nell'ambito del progetto di queste stesse aree di buone pratiche didattiche di oggi può quindi sostenere la didattica delle lingue nelle scuole target, fornendo ai docenti una maggiore comprensione delle componenti delle attuali buone pratiche che coincidono col CLIL, preparandoli meglio ad agire sia come consulenti linguistici che metodologici per i loro colleghi CLIL.

Per la realizzazione del secondo output di progetto (O2) sono previste visite alle scuole target per osservare la didattica delle lingue in azione e la raccolta di dati sulle attuali pratiche didattiche in classe. Quanto riscontrato servirà a prevedere, in una certa misura, i bisogni formativi degli insegnanti di lingua per consentire loro di partecipare efficacemente alla potenziale collaborazione all'interno di progetti CLIL.

Infine, ci si attende che la fase di sperimentazione ed implementazione del modello e degli strumenti finali previsti dal progetto fornisca risultati interessanti per quanto riguarda le reazioni dei docenti e degli studenti rispetto all'uso della metodologia delle buone pratiche relative al CLIL.

Riferimenti bibliografici

- Chamot, A.; Barnhardt, S.; Beard El-Dinary, P. & Robbins, J. (1999): *The Learning Strategy Handbook*. New York, NY: Addison-Wesley, Longman.
- Clegg, J. *Article: Teacher collaboration in CLIL*. Retrieved September 1, 2016, from article. CLIL: A lesson framework. (2015, November 20). Retrieved September 1, 2016, from Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (eds.) (2011): *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.
- Coonan M.C. (2012): *The Foreign Language Curriculum and CLIL* in 'Synergies Italie' n° 8 - pp. 117-128.
- Dalton-Puffer, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins BV.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- McBeath, N. (2009): *CLIL Or Deep Level ESP?* in 'Developing Teachers Monthly', March/April 2009.

Pavón Vázquez, V. & Ellison, M. *Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* in 'LINGVARVMARENA' - VOL. 4 - AÑO 2013 - 65 - 78.

Snow, M. A.; Met, M. & Genesee, F. (1989): *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, in 'TESOL Quarterly', 23: 201-217.

Willis, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

SEZIONE 3

BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO DIGITALE

Le buone pratiche di uso delle TIC in classe comprendono una serie di ambiti vasti, di cui offriamo una breve sintesi. Per un'integrazione fedele ai principi, completamente embedded e di successo, vanno considerati ed attuati tutti i passaggi.

Nella maggior parte degli istituti scolastici si tende ad adottare un modello di integrazione della tecnologia calato dall'alto e condizionato da aspetti finanziari e spesso si fallisce, per una serie di ragioni che possono essere così riassunte:

- mancato coinvolgimento degli stakeholder principali;
- acquisto ed implementazione della tecnologia imposti;
- spesa eccessiva per l'hardware, spesa ridotta per la formazione e l'assistenza;
- carenze a livello di manutenzione, riparazioni, sostituzioni e pianificazione degli upgrade;
- mancanza di un programma di medio-lungo termine.

Questi sono quindi i principali passaggi raccomandati per qualsiasi implementazione tecnologica:

1. Individuare bisogni & opportunità.
2. Consultare gli stakeholder.
3. Fissare i budget.
4. Organizzare la formazione.
5. Fornire supporto.

3.1 Individuare bisogni & opportunità

Nella prima fase, la scuola deve fare il punto su ciò che già ha in termini di infrastrutture tecnologiche e su ciò di cui ha bisogno.

Pensiamo soprattutto alle esigenze di hardware e software: ci servono laptop, tablet, desktop? Che tipo di connettività saremo in grado di offrire? Cosa abbiamo che possiamo già usare? Possiamo trarre vantaggio dalla tecnologia che arriva nel nostro istituto ogni giorno, adottando un approccio BYOD (Bring Your Own Device, porta il tuo dispositivo), in cui gli studenti usano i propri dispositivi e noi forniamo la connettività, stazioni di ricarica e i contenuti dell'apprendimento? Che forma avranno quei contenuti? Useremo contenuti web o libri di testo elettronici? Prepareremo i nostri materiali o li acquisteremo? Con quale frequenza cambieremo il courseware? Come sarà la si-

tuazione tra cinque anni? E tra dieci? Qual è l'investimento migliore da fare?

Potrebbe darsi che nel caso degli istituti tecnici e professionali la scuola possa contare sul fatto che la tecnologia sia portata dai discenti e che si adotti principalmente un approccio BYOD ma vi sono anche questioni legate agli ecosistemi complessi (iOS, Android, Windows...) e alla compatibilità dei materiali.

Di cosa avranno bisogno i docenti? Avranno i loro dispositivi o dovremmo fornirglieli noi? Se li forniamo noi, cosa dovremmo dare: laptop e proiettore in ogni classe, una lavagna interattiva (LIM), un iPad o un altro tablet?

In questo momento appare altamente probabile che l'apprendimento mobile e il relativo hardware continueranno ad esserci, almeno nei prossimi anni, e questo è quindi l'ambito in cui si raccomanda di investire.

3.2 Coinvolgere gli stakeholder

Dopo aver individuato esigenze ed opportunità in relazione all'hardware e al courseware, dovrebbe esserci una conferma da parte dei principali stakeholder: dirigenti, docenti, discenti e (se opportuno) genitori e tutori. Coinvolgere tutti nel processo decisionale in questa fase contribuisce in larga misura a garantire la loro adesione nella fase di adozione. Bisogna fare in modo che ognuno si senta coinvolto nell'investimento tecnologico e nelle scelte di implementazione. Se si opta per il BYOD, ad esempio, come si garantirà l'uguaglianza in tutta la scuola? Come si garantirà la sicurezza dei dispositivi? Parlarne è indispensabile.

Negli ultimi anni ci sono stati molti esempi di imposizione dall'alto di nuove tecnologie e pochi sono andati bene, passato l'entusiasmo iniziale. Bisogna scoprire invece ciò che i docenti desiderano e ciò di cui hanno bisogno, quindi verificare tali aspetti con i consulenti tecnici e sostenere di conseguenza i docenti nel raggiungimento del risultato. Questo è forse il primissimo passo da compiere.

3.3 Fissare il budget

Quando si investe ed integra la tecnologia, la tendenza dall'alto è quella di spendere tutto o quasi tutto il budget in hardware, software e connettività, ignorando le esigenze di formazione e supporto dei futuri utenti. Questo approccio si è ripetutamente dimostrato fallimentare. Si raccomanda di riservare una percentuale significativa del budget del piano tecnologico alla formazione e all'assistenza. La formazione dovrebbe essere regolare e costante e il supporto dovrebbe essere organizzato in modo tale che i docenti possano contattare tempestivamente e in modo efficiente esperti che fanno funzionare la tecnologia per loro, in modo che i docenti possano concentrarsi sull'insegnamento, lasciando che la tecnologia funzioni da sola. Questo necessariamente costa ma ignorare questa necessità e non prevedere un budget per essa costa molto di più nel medio e lungo termine.

3.4 Organizzare la formazione

La formazione dovrebbe essere organizzata prima di introdurre nuova tecnologia per i docenti nelle classi. La formazione dovrebbe essere erogata da docenti esperti di tecnologia e non da tecnici o rappresentanti commerciali. La formazione iniziale deve concentrarsi su ciò che la tecnologia significa per i docenti e su ciò che fanno ogni giorno, evidenziando gli aspetti positivi: “come la tecnologia migliora la mia didattica e l’apprendimento da parte dei miei studenti?” I docenti devono essere in grado di vedere un nesso tra i loro stili ed approcci didattici e le tecnologie che sono state scelte. Devono essere quindi in grado di integrare appieno le tecnologie nel loro insegnamento in modo fedele ai principi e coerente. A loro volta, devono essere in grado di mostrare ai discenti che la tecnologia è adatta a tutto ciò che fanno a lezione ed in linea col curriculum. La tecnologia non dovrebbe mai essere un ripensamento o un’aggiunta non programmata: deve essere adeguatamente integrata nell’approccio e nella filosofia della scuola.

3.5 Fornire supporto

Il quinto passaggio garantisce che i docenti si sentano assistiti quando ci sono dei problemi da risolvere, quando la tecnologia va riparata o quando qualcosa semplicemente non funziona. Questo implica anche sistemi di supporto (ad es. ‘Support Ticket’¹⁰ o simili) e workflow ed è qualcosa che dovrebbe essere disponibile rapidamente ed efficacemente, in qualsiasi momento nell’orario di apertura della scuola. Il supporto è anche in linea con una politica di riparazione, sostituzione ed aggiornamento della tecnologia, intesa come politica della scuola nel medio e lungo termine. Anche se non è direttamente rilevante per l’insegnamento di per sé, il supporto è importante quanto la formazione per il successo dell’implementazione tecnologica.

3.6 Digital Tools for Learning Languages

Introduzione

Nel settembre 2013 la Commissione Europea ha lanciato il Piano d’azione Opening up Education con lo scopo di incentivare l’innovazione, le competenze digitali nelle scuole e nelle università. Le tre aree fondamentali di interesse sono le seguenti:

- la creazione di opportunità di innovazione per le organizzazioni, docenti e discenti;
- lo sviluppo di risorse educative aperte (Open Educational Resources) garantendone, così, l’accessibilità a tutti;
- il miglioramento delle infrastrutture e la connettività nelle scuole.

¹⁰ ‘Support Ticket’: un pacchetto che gestisce e tiene elenchi di questioni, in base alle esigenze di un’organizzazione.

Prendendo atto che il sistema d'istruzione si sta modificando velocemente, Androulla Vassiliou, commissaria per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù, ha affermato che è necessario "Aprire le menti a nuove metodologie di apprendimento per far sì che le persone abbiano maggiori possibilità di trovare un impiego, siano più creative, siano orientate all'innovazione e a sviluppare maggiori capacità imprenditoriali".

Nello stesso tempo, però, il documento della Commissione Europea rileva che un alto numero di insegnanti non si sente sicuro delle proprie competenze digitali e che non è in grado di insegnarle in modo efficace.

Nel report "Students, Computers and Learning: Making the Connection" pubblicato a settembre 2015 da OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, si conferma che l'integrazione delle tecnologie nelle attività didattiche, differenti in ogni Paese e singolo istituto, dipende da numerosi fattori come l'accesso ai dispositivi in aule dedicate o direttamente in classe o dall'inserimento di un curriculum che preveda l'acquisizione di competenze digitali ma soprattutto dalle competenze didattiche in ambienti digitali degli insegnanti.

Nuove competenze, infatti, vengono richieste oggi ad un docente, come già sottolineato anche dal Quadro di riferimento delle Competenze dei docenti per le TIC prodotto da UNESCO nel 2010: saper condividere, saper collaborare, saper interagire, saper utilizzare risorse in Rete.

L'ambiente di apprendimento non è più limitato allo spazio fisico dell'aula ma si estende con una nuova concezione di tempo/spazio, un "open-space" della conoscenza. La concreta possibilità di un "ubiquitous learning" sviluppa una nuova concezione dell'apprendere, ora aperta, accessibile e sicuramente inclusiva. L'accesso alle informazioni, che prima avveniva esclusivamente attraverso libri cartacei, ora è disponibile a tutti. Ricordando le tecnologie come strumenti e non come il fine dell'azione didattica, anche gli spazi devono adeguarsi al cambiamento. Il laboratorio non è più uno spazio separato ma diventa strategia di lavoro in cui si concilia il "sapere con il saper fare" promuovendo la partecipazione attiva dell'alunno, messo finalmente al centro delle attività di apprendimento.

L'allestimento di Aule "aumentate", in cui tutti possano fruire singolarmente o in modo collettivo del web, laboratori mobili in cui box o carrelli trasformano ogni singola aula in classe digitale e spazi alternativi aperti a tutti (gruppi, classi aperte...) diventano i modelli che ogni istituto scolastico può adottare. Non è più una caratteristica necessaria scegliere una dotazione unica, ma le soluzioni "ibride" possono facilitare un'inclusione digitale di tutti.

Il BYOD (Bring Your Own Device, porta il tuo dispositivo), già presente e impiegato in alcune esperienze, favorisce la creazione di "classe digitale leggera" e di un ambiente di apprendimento inclusivo.

Spesso le linee di indirizzo ed le indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari, con cui si disciplina l'utilizzo di dispositivi personali durante le attività didattiche, hanno chiuso drasticamente la possibilità di un uso consapevole e responsabile degli strumenti mobili. Un patto formativo iniziale condiviso con i genitori e un preciso regolamento d'istituto che ne possa disciplinare l'uso corretto, può favorire, invece, l'utilizzo

“misto” di tecnologie leggere. L'ambiente di apprendimento rappresenta, dunque, una variabile importante nello studio di una lingua straniera e il supporto delle tecnologie può costituire un valore aggiunto considerevole sia per i docenti che per gli studenti.

L'essere “oltre l'aula” utilizzando il Cloud, permette il superamento di tutto quello che prima veniva relegato alla sfera informale senza alcuna possibilità di dialogo con l'ambito formale o istituzionale; lo studente è al centro e rappresenta l'attore principale del suo personale processo di apprendimento. Il docente, non più unico depositario di conoscenza, deve essere in grado di fornire agli studenti uguali opportunità di apprendimento e deve possedere quelle competenze didattiche in ambienti digitali che necessariamente appartengono al bagaglio culturale e al necessario sviluppo professionale di chi si occupa di educazione.

Content: Open educational resources (OER)

Grazie alla Rete, ogni docente ha la possibilità di avere libero accesso a numerose pratiche didattiche, risorse e contenuti di diverso tipo. Certamente le risorse open rappresentano, come già ricordato precedentemente, la chiave per l'istruzione oggi, ma è necessario ribadire che non tutto quello che troviamo online può essere usato liberamente.

Il testo “Going open lang OER” curato da European Schoolnet¹¹ fornisce un'agile guida per tutti coloro che vogliono approcciarsi alle OER (Open Educational Resources). Sono presenti indicazioni utili di base rivolte agli insegnanti per la ricerca e la scelta di immagini, audio, testi da poter usare con Licenza Creative Commons e da modificare liberamente.

Per i docenti che intendano creare una lezione ma non sono in grado di partire completamente da soli, molto utili sono i repository presenti in Rete. Dai video di *Ted-Ed*, alle lezioni di *Scientix*, al canale di *TeacherTube*, l'insegnante ha a disposizione materiale e lezioni già pronte da riutilizzare. È possibile creare una community di condivisione in cui ogni singolo docente mette a disposizione degli altri il proprio lavoro e le proprie attività. Si evidenzia a questo proposito l'importanza del repository¹² dell'Istituto IPRASE, in cui sono contenuti tutti i lesson plan dei docenti frequentanti i corsi di metodologia CLIL, rilasciati con Licenza Creative Commons per dare la possibilità agli utenti di riutilizzare e riusare il materiale e adattarlo al contesto in cui operano.

Communication

La comunicazione è quella competenza linguistica fondamentale che rende la lingua davvero “agita” nel processo di apprendimento. È possibile creare ambienti online e classi virtuali che possano trasferire l'interazione in lingua tra docente/studente e stu-

¹¹ <http://goo.gl/ViRBRe>.

¹² <http://trilinguismo.iprase.tn.it/lesson-plan>.

dente/studente "oltre" l'aula fisicamente intesa. *Edmodo*¹³, strumento utilizzato in tutto il mondo scolastico internazionale, è una piattaforma che permette la gestione dei gruppi. L'insegnante può assegnare compiti, verifiche, sondaggi, far lavorare a piccoli gruppi come se fosse realmente in classe. Ambiente protetto con un'interfaccia simile al più celebre social Facebook, permette l'accesso allo studente attraverso un semplice codice, senza necessariamente registrare la propria mail.

Le competenze di ascolto e comprensione sono invece incrementate con i Podcast, strumento che permette di distribuire contenuti audio/video attraverso la Rete. Attraverso servizi come *Spreaker* o *Podomatic*, sia i docenti che gli studenti possono registrare brevi testi e renderli fruibili attraverso la Rete, facilitandone così la condivisione.

Cognition

Come sviluppare, invece, in modo creativo la comprensione? Con web app per realizzare mappe si facilita il lavoro cooperativo in classe e si favorisce la condivisione per la costruzione collaborativa sullo stesso oggetto di studio.

Unico prerequisito fondamentale, come sempre, è la presenza di connessione e di accesso alla Rete internet.

Mindomo, *Coogle*, *Mindmeister*, *Bubble.us* aiutano a prendere appunti, a realizzare brainstorming, a collegare ai diversi nodi altre risorse, rendendo così la mappa impermediale e ipertestuale. Tenendo presente che la mappa è una rappresentazione grafica del pensiero, evitiamo di usare mappe già pronte favorendo, invece, il processo cognitivo della loro realizzazione, per rendere maggiormente significativo l'apprendimento.

Il pensiero creativo può essere valorizzato con la costruzione di presentazioni che andranno oltre il classico *PowerPoint* ma prodotte con applicazioni come *Emaze*¹⁴ o con la realizzazione di siti personali in miniatura o con la costruzione di un portfolio digitale che favoriranno la riflessione e l'aspetto metacognitivo, come *Tackk*¹⁵. Il proprio portfolio non è più uno strumento personale e chiuso ma si trasforma in ambiente condiviso che vive anche delle interazioni con il mondo esterno.

Per un primo approccio alla Rete e alla navigazione, si consiglia la costruzione e l'utilizzo di *WebQuest*. Con il fine di acquisire competenza di cittadinanza digitale, gli studenti sfruttando la modalità del problem solving, si documentano attraverso link e siti suggeriti dal docente in una sorta di "caccia al tesoro". Nella versione a pagamento di *Zunal*¹⁶, web app per costruire *WebQuest*, è possibile addirittura riusare e riadattare le *WebQuest* create da altri in un'ottica di Open Educational Resources.

¹³ www.edmodo.com.

¹⁴ www.emaze.com.

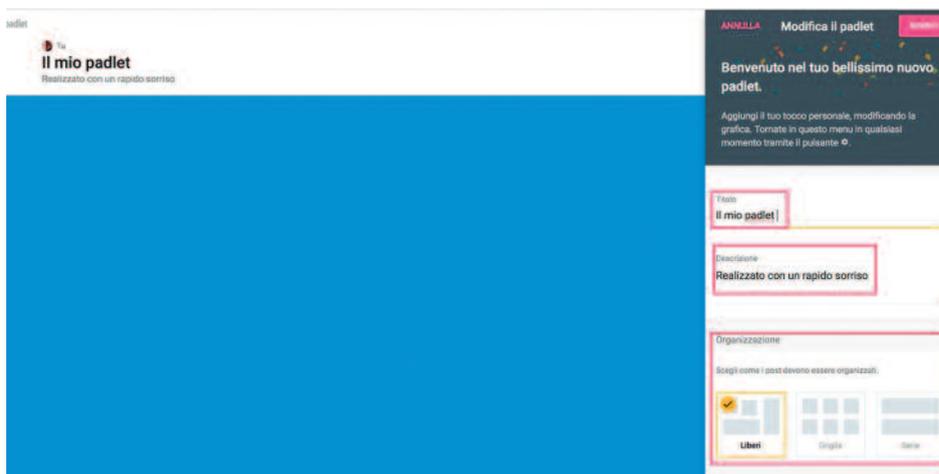
¹⁵ <https://tackk.com>.

¹⁶ <http://zunal.com/>.

Lo strumento che prendiamo in esame è *Padlet*¹⁷ un “muro” virtuale da utilizzare in classe che permette l’interazione attraverso semplici post-it virtuali aggiunti dagli utenti.



Dopo aver effettuato la registrazione e creato l’account, cliccando su “new padlet” andiamo a creare la nostra lavagna virtuale, assegnando un titolo, una descrizione e decidendo se i nostri post-it saranno sistemati in modo libero, a griglia o in serie.

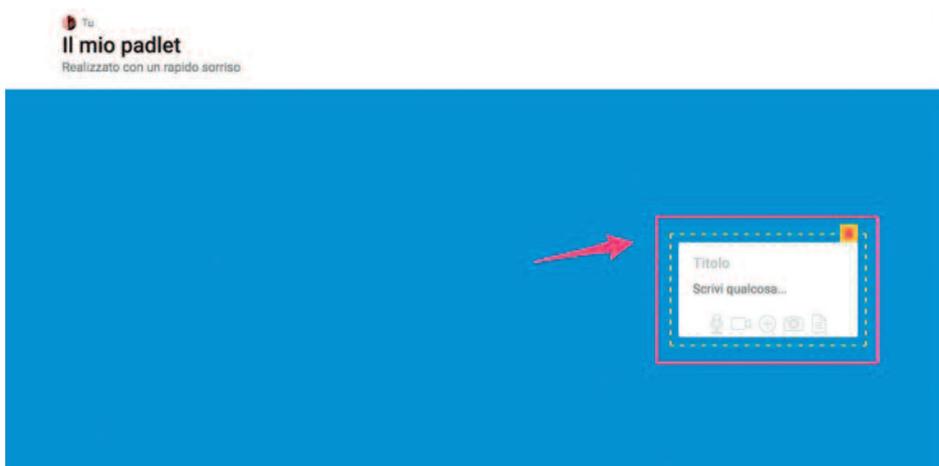


L’insegnante può scegliere diversi livelli di condivisione e di privacy per far partecipare i propri studenti: rendere la sua lavagna completamente, privata, assegnare una password per l’accesso o renderla completamente pubblica e dare permessi personalizzati per scrivere o solo visualizzare. Inoltre, attraverso l’indirizzo email, sceglie i collaboratori per una scrittura condivisa.

¹⁷ <https://padlet.com/>.



A questo punto la lavagna è pronta. Ognuno dal suo device (smartphone, tablet o pc) può aggiungere un post- it. Ad ogni singolo post possono essere allegati immagini, link o documenti.



Padlet diventa così uno strumento inclusivo in cui tutti, nessuno escluso, possono partecipare con risorse personali. Utile sia per brainstorming, lavori di gruppo, rielaborazioni personali, traccia di discussioni è uno strumento versatile da usare anche in modalità BYOD con ogni device. Una valida alternativa a *Padlet*, è rappresentata da *Linoit*¹⁸, anch'esso in versione per tablet ma con la possibilità di usare post-it di colori diversi.

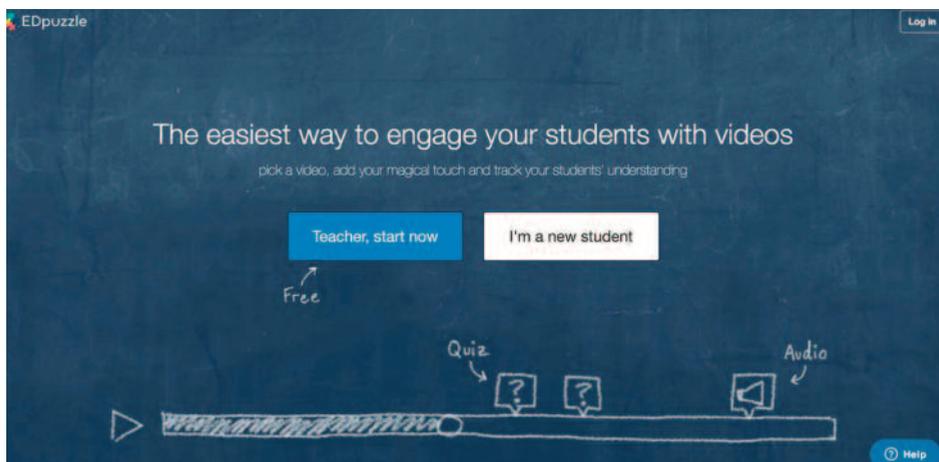
¹⁸ <http://en.linoit.com/>.

Culture

Nella nostra formazione scolastica il libro cartaceo ha avuto un ruolo fondamentale. Enciclopedia, corposi volumi, pesanti compendi hanno caratterizzato il nostro "essere" a scuola. Nella moderna società l'accesso alle informazioni è ormai libero a tutti sfruttando quell'"ubiquitous learning" già menzionato precedentemente. L'uso della multimedialità e in particolare dei video, è diventata pratica abituale.

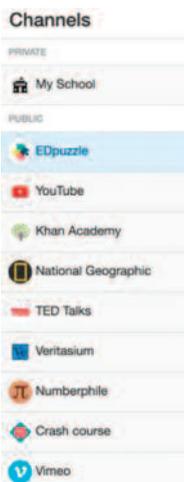
La quantità di video presenti in Rete offre opportunità sia dal punto di vista generale educativo che per lo studio di una lingua straniera. Oltre la semplice visione è possibile riadattarli al contesto classe per riutilizzarli in modo creativo nelle attività scolastiche. Come rendere tutte queste risorse interattive con aggiunta di note, commenti e altre risorse per utilizzarli anche con una metodologia flipped? A questo proposito sono state sviluppate negli ultimi anni delle applicazioni web che permettono di personalizzare ed editare filmati e video pubblicando, così, il nuovo oggetto multimediale e condividerlo con altri.

*Edpuzzle*¹⁹ è una delle web app che permette di trasformare un video in una lezione interattiva.

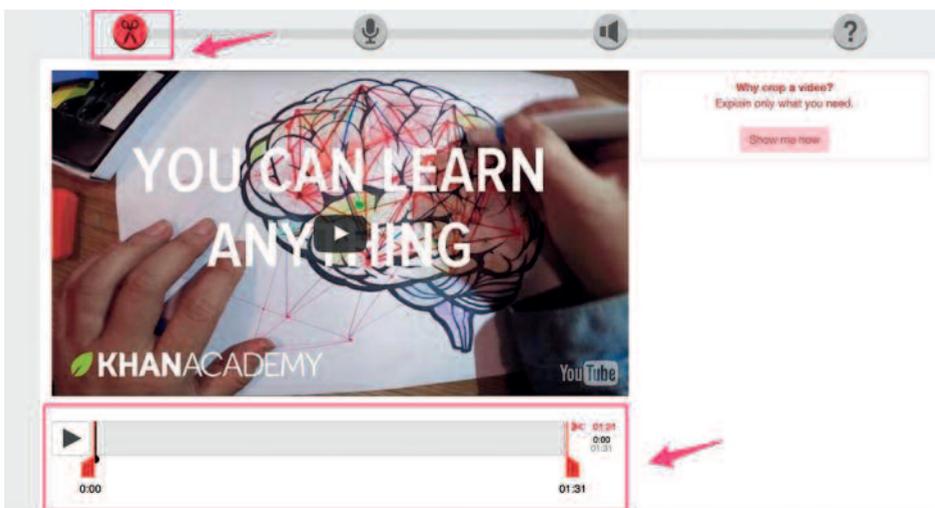


¹⁹ www.edpuzzle.com.

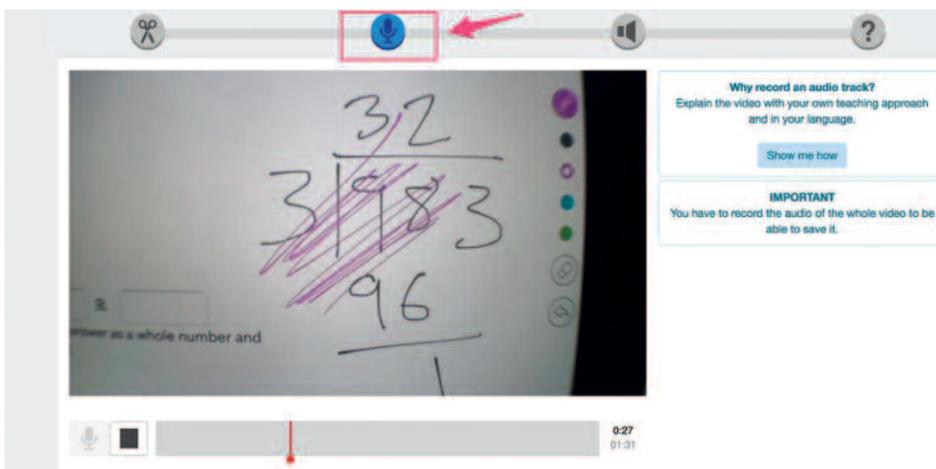
Dopo aver effettuato la registrazione, possiamo cercare i video attraverso diversi canali come *YouTube*, *Khan Academy*, *National Geographic* o caricarne addirittura uno di nostra proprietà.



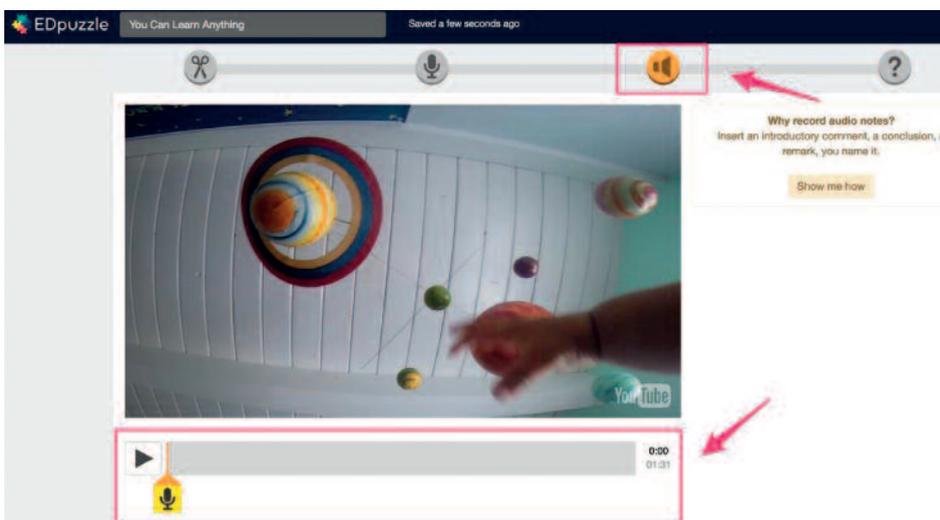
Dopo aver scelto il video su cui lavorare abbiamo a nostra disposizione diversi strumenti per renderlo interattivo, possiamo decidere di tagliarne una parte lavorare su una porzione più piccola usando l'icona forbici e i due cursori.



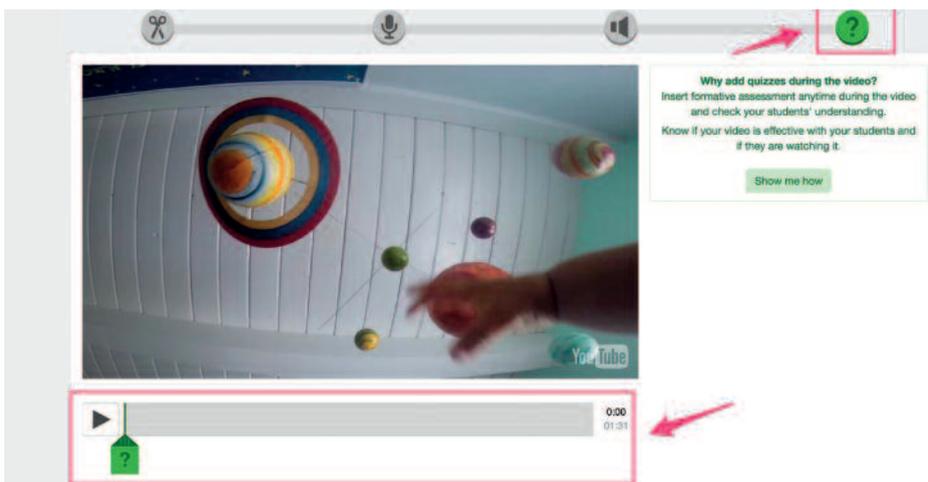
È possibile cancellare l'intero audio e aggiungerne uno registrato dal docente o dallo studente in cui si spiegano, ad esempio, i concetti fondamentali.



È possibile inserire commenti, un'introduzione o osservazioni di approfondimento in formato esclusivamente audio.



In ultimo si possono aggiungere domande e questionari in formato testuale per ottenere un feedback immediato da parte dello studente, monitorare il suo apprendimento attraverso una valutazione formativa.



A questo punto la videolezione viene salvata ed assegnata come compito agli studenti nella classe virtuale precedentemente creata.

L'insegnante ha la possibilità di verificare e di monitorare tutto il processo, chi ha visto, per quanto tempo e se ha risposto alle domande.

Un valido aiuto, quindi, per rendere le lezioni interattive e rendere partecipi in modo attivo tutti gli studenti.

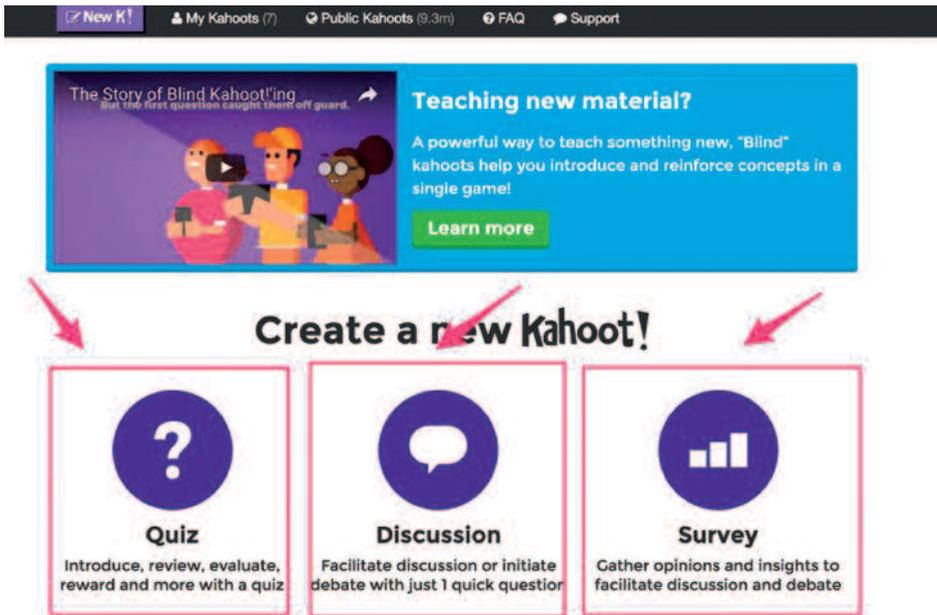
Assessment and evaluation

Quali potenzialità offrono le tecnologie sul tema della valutazione? L'immediatezza di un feedback, ad esempio, è fondamentale in un'ottica di co-costruzione dei saperi oppure la costruzione di una Rubric che permetta al docente di valutare diversi aspetti ma ancora più importante la possibilità di sviluppare l'autovalutazione negli studenti.

Uno degli strumenti più utilizzati è *Kahoot*²⁰, in cui ogni device presente in classe può essere usato come risponditore automatico da ciascuno studente.

Dopo essersi registrati, è possibile scegliere la costruzione di un questionario, di un debate o di un sondaggio.

²⁰ <https://getkahoot.com>.



La costruzione prosegue aggiungendo un titolo, una descrizione, un'immagine o un video e scegliendo la lingua utilizzata.

A questo punto inizia la costruzione delle domande che può essere arricchita da immagini o da video e, importante, con l'impostazione del tempo di risposta.

Question (required)

Time limit: 20 sec

Award points: YES

Media: Add image, Add Video, or drag & drop image

Answer 1 (required) ✓

Answer 2 (required) ✓

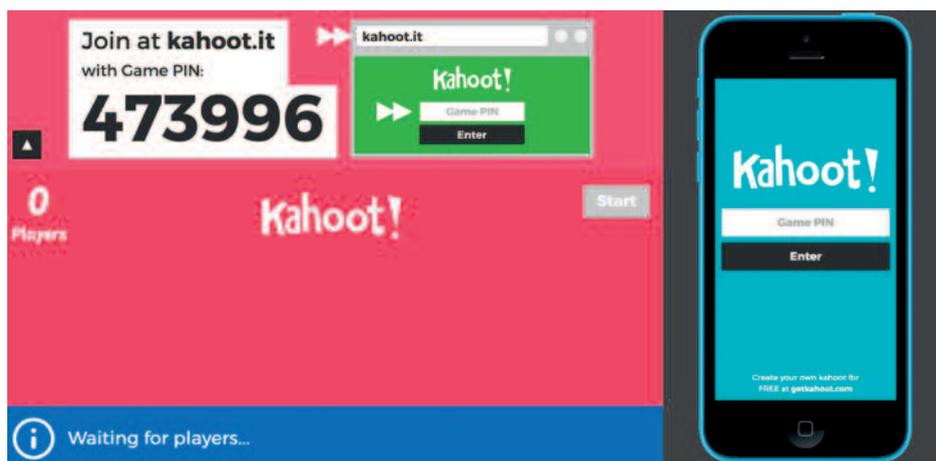
Answer 3 ✓

Answer 4 ✓

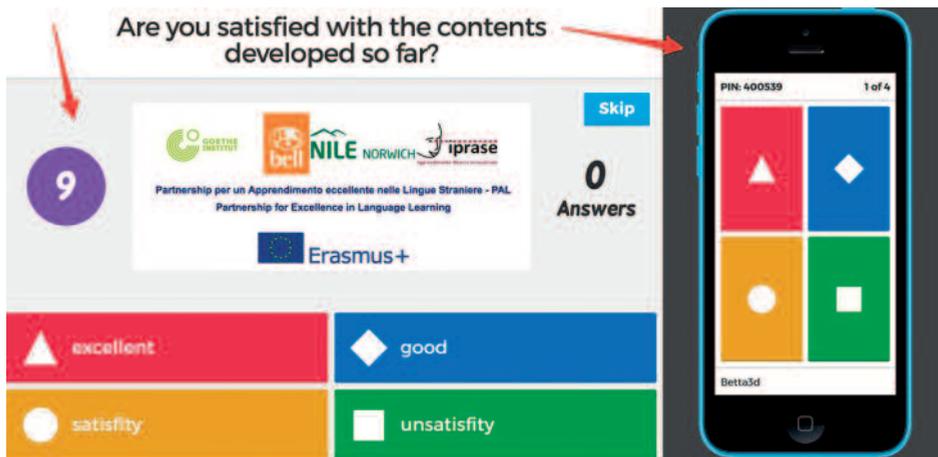
Credit resources

Dopo aver terminato e salvato l'attività, attraverso la preview verificiamo che tutto sia a posto e successivamente lanciamo, in presenza, il nostro Kahoot.

Ogni partecipante dovrà collegarsi al link *kahoot.it*, inserire il game PIN e un proprio nickname.



L'insegnante eroga il suo questionario/sondaggio con un semplice start. Le domande appariranno proiettate sullo schermo della LIM in classe, mentre lo studente avrà sul suo dispositivo le risposte possibili. Ogni risposta è caratterizzata da un colore o un simbolo diverso.

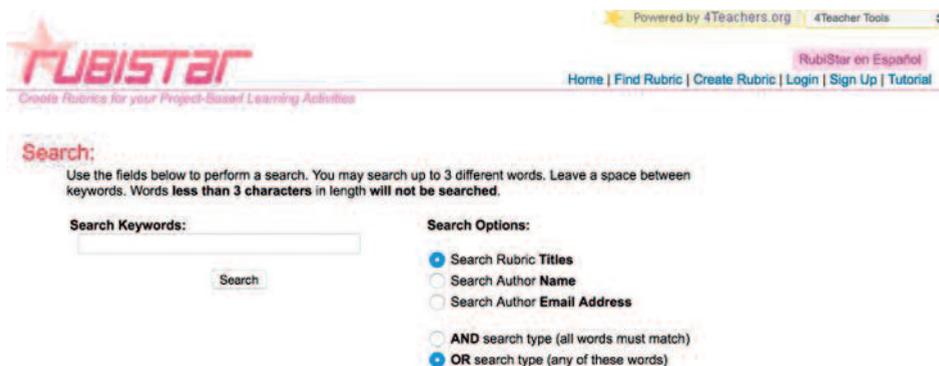


Trascorso il tempo utile per la risposta impostato all'inizio, il sistema aggrega i dati e tramite un istogramma li rende visibili a video così fino al termine di tutte le domande.

Alla fine il docente effettua il download di tutti i dati disaggregati salvati in un foglio di calcolo per monitorare, così, le singole risposte.

Kahoot è uno strumento versatile apprezzato sia da adulti che dai più giovani.

Per la compilazione, invece, di Rubriche valutative consigliamo *Rubistar*²¹ un tool che offre a tutti gli utenti registrati la possibilità di salvare e modificare le proprie rubriche. Inoltre una maschera di ricerca aiuta a trovare rubriche già realizzate in un'ottica di condivisione.



Lesson plan

Il *Learning Designer*²² tool creato dal London Institute of Education, si propone di aiutare gli insegnanti a costruire attività didattiche efficaci integrandole con la tecno-

²¹ <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.

²² <http://learningdesigner.org/>.

logia. Infatti, fornisce un insieme di strumenti interattivi web-based e si presenta come una sequenza di attività, simile a una pianificazione della lezione, con tutte le sue caratteristiche principali e visualizzato come un autentico lesson plan. Il docente che vuole iniziare ha a sua disposizione anche una serie di lesson plan creati da altri che possono fornire una prima idea da sviluppare e da adattare al proprio uso. Dopo aver obbligatoriamente specificato competenze e obiettivi, permette al docente di catalogare secondo uno schema basato sulla tassonomia di Bloom. Il tipo di apprendimento identificato dà indicazioni sugli strumenti tecnologici da usare: strumenti come wiki o documenti condivisi possono essere usati per facilitare la collaborazione e la produzione, mentre le funzioni di un forum o di commenti nei blog possono facilitare la discussione. Utile per riflettere e autovalutare la propria attività di insegnante, permette anche di collegare, per ogni singola attività, risorse di diverso genere, un audio, un video, un documento. Quando i progetti sono stati creati possono essere caricati in un repository comune e condivisi con gli altri.

Un esempio di lesson plan realizzato con *Learning Designer*.

L'ebook non è un book!

Presentare diversi ambienti come quelli già visti può creare disorientamento nel passaggio con credenziali diverse da un luogo all'altro della Rete e generare così confusione sia in docenti che studenti. Al di là delle piattaforme di e-learning, utilizzate in tutti gli istituti il più delle volte come semplici repository, è opportuno collegare tutte le attività in un libro digitale.

A differenza dei libri in formato PDF, prevalentemente pensati per una fruizione su carta (i file PDF vengono generalmente stampati prima di essere letti), i libri digitali in formato ePub, invece, possono essere fruibili con tutti i device ma soprattutto in un libro ePub si può sempre modificare dimensione e layout del testo, prendere note ed evidenziare personalizzando così l'apprendimento.

*Epubeditor*²³ è un tool italiano per la creazione di libri digitali in formato ePub. Con circa 35000 utenti iscritti, è presente in numerose scuole italiane. Strumento versatile e facile nell'utilizzo, il suo valore aggiunto è proprio nella condivisione della scrittura collaborativa, ovvero permette la nascita di un libro, insomma, scritto a più mani. Può essere utilizzato per la creazione di dispense dell'insegnante o della raccolta degli appunti degli studenti. Tramite il codice html è possibile incorporare (to embed) tutti gli strumenti citati finora.

Di seguito un semplice tutorial per il suo utilizzo.

An italian tool to create ebook

www.epubeditor.it

eBook made simple
Editor di contenuti digitali per l'editoria, la formazione e la didattica

Registrali, è gratis!

Sign in with facebook or google account

Registrazione

Accedi direttamente con il tuo account Facebook o Google:

[Log In](#)

oppure registrali compilando il modulo seguente:

Nome:

Cognome:

E-mail:

Autorizzo invio di newsletter e comunicazioni via mail

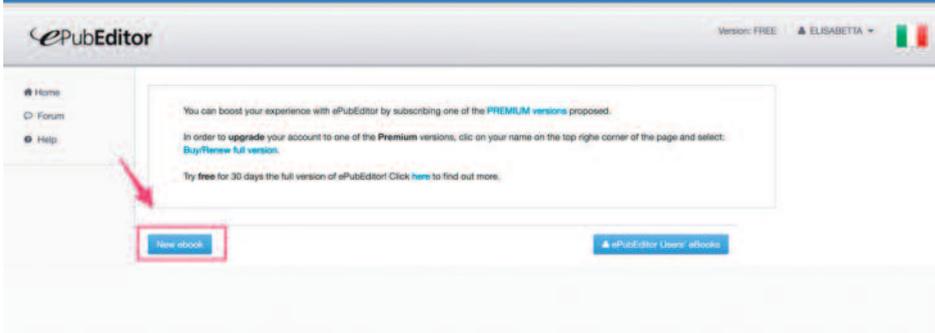
Scegli il tipo di sottoscrizione:

- gratuito**
versione con funzioni base. Per dettagli e confronti vedi qui.
- Free!**
Da € 27.00/anno registrando come componente di un team, dopo il codice che ti è stato comunicato dal responsabile del tuo team, altrimenti lascia pure vuoto questo campo.
Codice team:
- Simple**
€7.00/35.00 Euro/anno offerta lancio!
versione completa.
- Team**
€28.00/95.00 Euro/anno offerta lancio!
versione completa, con un massimo di 35 utenti che potranno registrarsi gratuitamente presentando il codice assegnato al team.
- Embed**
€66.00/269.00 Euro/anno offerta lancio!
versione completa, con un numero illimitato di utenti che potranno registrarsi gratuitamente presentando il codice assegnato al team.

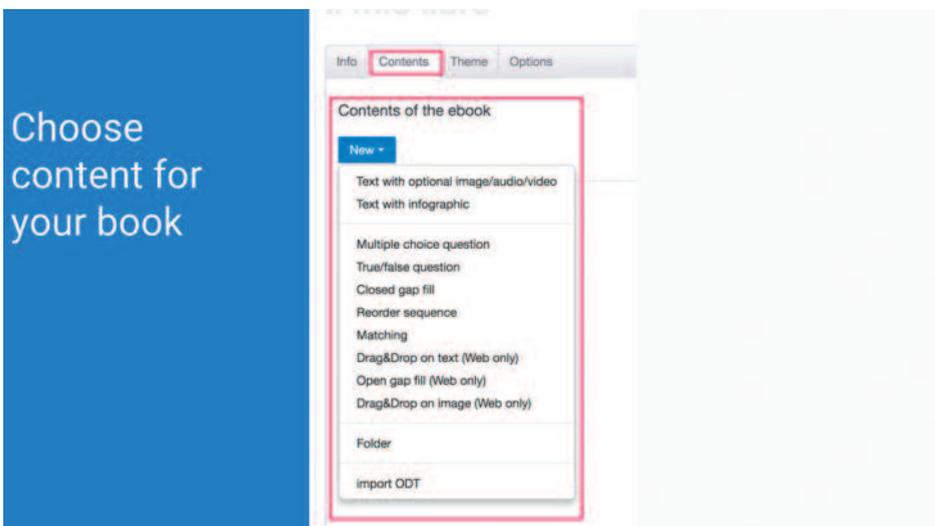
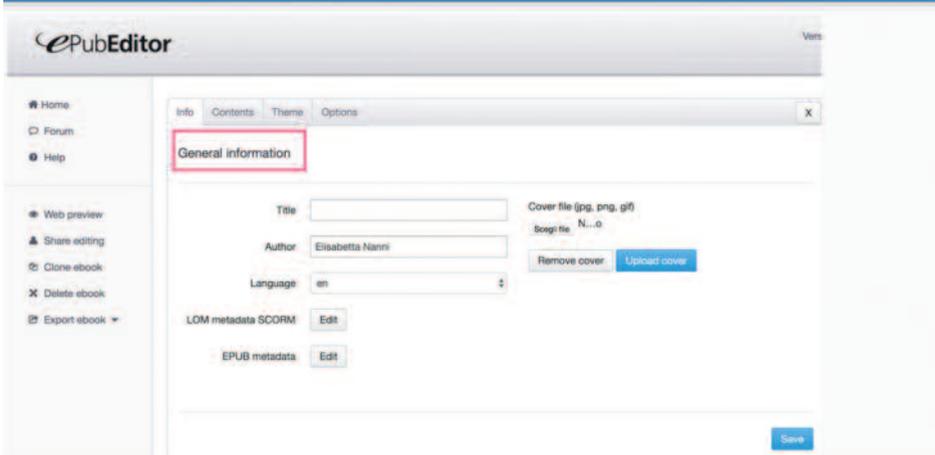
For the beginning choose free account

²³ www.epubeditor.it.

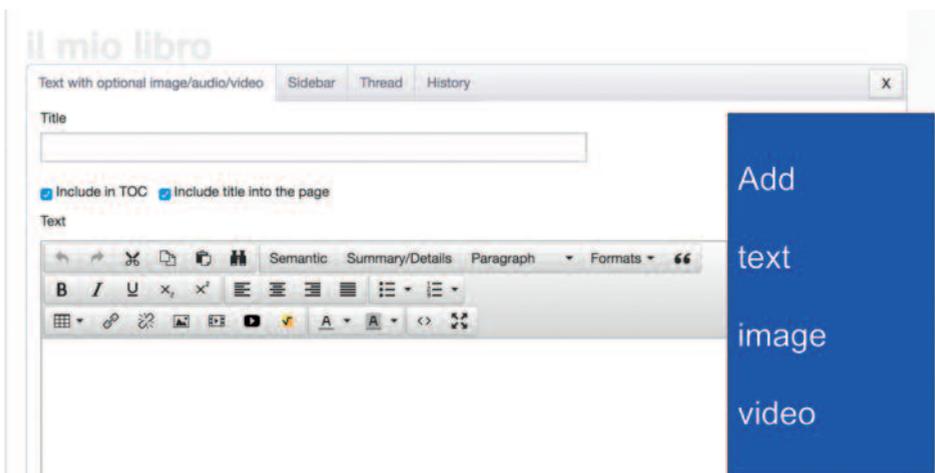
How to create ebook



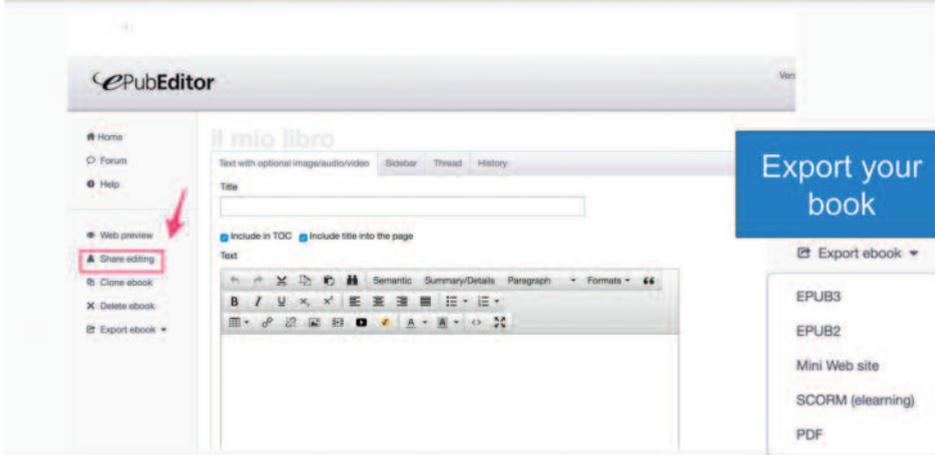
Choose a title for your ebook



Choose content for your book



Share to collaborate writing with other teachers and students



Conclusioni

Questa sezione ha fornito una panoramica di alcuni tra gli strumenti digitali maggiormente significativi e accessibili per l'insegnamento, l'apprendimento, la comunicazione e la valutazione nell'ambito della didattica delle lingue straniere. Gli strumenti segnalati hanno un'enorme potenzialità nel facilitare e accrescere l'autonomia degli studenti e l'efficacia dell'insegnamento. I nostri studenti sono ormai "nativi digitali" abituati ad ottenere informazioni e a comunicare attraverso la rete. Sia fuori che dentro la classe del XXI secolo le risorse digitali costituiscono parte essenziale degli strumenti per la didattica. Dato che la tecnologia digitale è in continua evoluzione, i lettori devono essere consapevoli che questa sezione costituisce un work-in-progress e che nuovi strumenti digitali andranno ad aggiungersi ed aggiornarsi costantemente.

Nota

È possibile visionare tutti gli strumenti citati, navigando la mappa "Tools for learning languages"²⁴ realizzata con *Mindomo*. L'accesso ai contenuti è possibile anche tramite QRcode, codici particolari che contengono informazioni da visualizzare tramite un'app sia per sistema Android che per IOS. Grazie alle loro potenzialità, i QRcode si inseriscono come strumenti molto utili nelle attività didattiche come ad esempio per creare materiali e risorse aggiuntive o assegnare compiti a casa. Utilizzato anche per condividere appunti o contenuti, con *QRvoice*²⁵ è possibile, addirittura, registrare un audio all'interno di un QRcode.

Si evidenzia che il presente contributo deve essere considerato come un work-in-progress, vista la velocità che caratterizza la creazione e l'uscita di nuovi tools sul web.

Ci riserviamo, quindi, di aggiornare successivamente gli strumenti proposti.

²⁴ <http://goo.gl/prR0KG>.

²⁵ <http://qrvoice.net/>.

SEZIONE 4

BUONE PRATICHE NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Sitting next to Nellie is a term used to describe poor-quality on-the-job training where a trainee is not instructed by a qualified trainer but instead is expected to learn how to do the job by observing someone who has been doing the job for years (i.e. Nellie). Such training is not planned or systematic, but instead is haphazard and variable. Although the trainee might glean much of Nellie's expertise, he or she will also pick up her bad habits. And although Nellie might well be personable, she does not necessarily have the skills to train others.

Sitting next to Nellie (sedere vicino a Nellie) è un'espressione con cui si descrive una formazione sul posto di lavoro di scarsa qualità, in cui la persona che viene formata non è istruita da un formatore qualificato ma ci si attende che impari cosa fare al lavoro osservando qualcun altro che ha svolto quel lavoro per anni (Nellie). La formazione non è pianificata o sistematica ma casuale e variabile. Magari la persona in formazione riuscirà a racimolare gran parte dell'"expertise" di Nellie ma ne assumerà anche i comportamenti sbagliati. E può essere che Nellie sia una persona gradevole ma ciò non significa necessariamente che abbia le abilità per formare altre persone.

www.oxfordreference.com

La definizione appare piuttosto dura nei confronti di Nellie; in effetti 'sitting next to Nellie' è una modalità consolidata nel tempo di trasferimento delle abilità tecniche ed è ancora la base di tanta formazione sul posto di lavoro, inclusa gran parte della formazione dei docenti in molte parti del mondo. Che siano all'inizio della loro carriera o desiderino aggiornarsi professionalmente a carriera già avanzata, i docenti possono naturalmente imparare molto osservando i colleghi esperti. E se il modello presentato è buono, emularlo potrà costituire un buon punto di partenza per i docenti in formazione che hanno bisogno di poter fare affidamento su un approccio che sanno che funziona, prima di provare a variarlo o creare magari delle loro attività originali per la classe. Se però si vuole che la formazione dei docenti abbia un effetto duraturo, essa deve andare oltre questo tipo di tirocinio e far comprendere la logica alla base della pratica in classe.

La formazione dei docenti, sia sotto forma di corsi estesi che di workshop e seminari in servizio, deve trovare idealmente un punto di equilibrio tra pratica e teoria. I corsi e le sessioni di formazione esclusivamente incentrati sulla pratica in classe, senza consi-

derare i principi di base, difficilmente avranno un impatto duraturo sulla didattica: magari sembrerà che facciano la differenza inizialmente ma qualsiasi cambiamento avrà probabilmente vita breve. Per contro, una formazione che si concentri sulla teoria, senza ancorarla alla pratica in classe, potrebbe produrre un tipo di conoscenza (di tipo dichiarativo) *riguardo* l'insegnamento, senza sufficienti legami con un altro tipo di conoscenza (procedurale), su *come* insegnare.

Appare perciò chiaro che la formazione dei docenti più efficace troverà un equilibrio tra questi due estremi. Inoltre, più forti sono i collegamenti tra teoria e pratica, più coerente sarà la formazione e maggiore la probabilità che abbia un effetto duraturo. Sono stati proposti in letteratura vari modelli e programmi per la formazione dei docenti che suggeriscono modi per integrare e correlare i diversi elementi che dovrebbero costituire un'esperienza formativa efficace.

4.1 'Activities and procedures for teacher training' (Attività e procedure nella formazione dei docenti) (Ellis 1986)

Rod Ellis distingue in generale tra due tipi di pratiche formative dei docenti, che chiama 'experiential' (esperienziali) ed 'awareness-raising' (di sensibilizzazione). Oltre all'effettiva pratica dell'insegnamento con classi reali, si possono definire esperienziali il peer teaching/microteaching, mentre sono pratiche di sensibilizzazione quelle che mirano a comprendere i principi di fondo e ad estendere i repertori delle tecniche di insegnamento dei soggetti in formazione. Come evidenzia Ellis, questi due approcci non si escludono a vicenda: la formazione dei docenti spesso sarà una combinazione dei due, ad esempio, nella riflessione e nella valutazione dopo la lezione che caratterizza la maggior parte della pratica didattica sotto supervisione. I corsi prima di entrare in servizio (come Cambridge CELTA o Trinity Cert TESOL) tenderanno a privilegiare la tipologia esperienziale, mentre i soggetti in formazione che sono già in servizio (a cui si rivolgono ad es. Cambridge Delta o Trinity Dip TESOL) e che si presume conoscano gli aspetti fondamentali della pratica in classe tenderanno a concentrarsi maggiormente sulla sensibilizzazione.

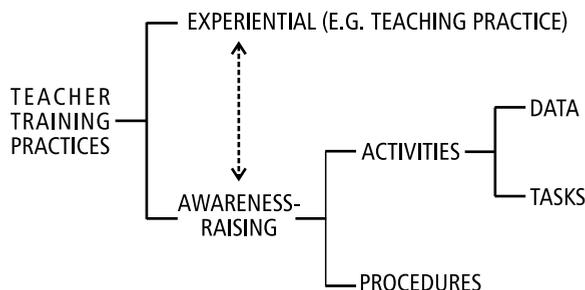


Figura 1 - An outline of teacher-training practices

Ellis si sofferma poi sull'aspetto della sensibilizzazione del modello, suddividendo le pratiche in sottocategorie: le attività ('activities') e le procedure ('procedures') evidenziate nel suo titolo. Le attività si suddividono ulteriormente in 'dati' (data) e 'task', che forniscono al formatore checklist preziose del tipo di materiale che può usare e delle operazioni formative di cui si può avvalere nell'usare tali materiali. I dati possono includere:

- registrazioni audio o video delle lezioni;
- trascrizioni delle lezioni;
- letture;
- materiali di libri di testo;
- lesson plan;
- studi di casi;
- campioni del lavoro scritto degli studenti.

(Si potrebbero aggiungere all'elenco la didattica in classe "classroom teaching", il peer teaching e il microteaching, anche se appartengono al lato esperienziale del modello). I task che si può chiedere ai docenti in formazione di svolgere con questi tipi di dati possono comprendere una o più delle seguenti azioni:

- confrontare;
- preparare;
- valutare;
- migliorare;
- adattare;
- elencare;
- selezionare;
- classificare;
- aggiungere/completare;
- riorganizzare.

E queste sono le procedure che completano la tassonomia di Ellis delle pratiche di sensibilizzazione:

- lectures (le lezioni tenute dal docente);
- discussione in gruppo/a coppie;
- workshop;
- compiti individuali;
- dimostrazioni;
- elicitazione;
- discussione in plenaria;
- discussione in gruppo ristretto.

I dati, i task e le procedure di Ellis offrono ai formatori dei docenti una checklist utile delle opzioni a loro disposizione in termini di materiali, operazioni e modelli di erogazione. Questo modello è però statico e non tiene conto della dimensione temporale, che Donard Britten affronta esplicitamente.

4.2 'Three stages in teacher training' (Le tre fasi della formazione dei docenti) (Britten 1988)

In un certo senso, la formazione dei docenti dura per tutta la loro vita professionale e l'articolo di Britten ha rappresentato una prima visione dei tipi di progressione che ciò implica. La Tabella 1 cattura le tensioni, presenti in qualsiasi programma di formazione dei docenti, tra le esigenze dei soggetti in formazione nelle fasi iniziali della formazione ('primo desideratum') e le abilità e i comportamenti che devono sviluppare via via che acquisiscono una maggiore esperienza ('secondo desideratum').

TOPIC IN TRAINING	FIRST DESIDERATUM vs. SECOND DESIDERATUM	
Guided observation	Directly observable behaviours	More significant categories
Skills training	Prescriptive approach to basic skills (lockstep training)	Exploratory approach to develop individual teacher's potential
ELT approach	Focus on the teacher (for training purposes)	Learner-centred teaching (for better learning)
Evaluation of teaching performance	Assessments made or checked by trainers	Practice in self-assessment
Methodology component	Need to impart knowledge (lectures)	Reflexive principle: practice what you preach
Working mode	Small groups for attitude development	Individual for self-reliance

Tabella 1

La discussione da parte di Britten di queste tensioni, insite negli approcci alla formazione dei docenti, lo induce a suggerire tre forme di progressione (illustrate nella Tabella 2) che potrebbero costituire un principio utile nella progettazione di ogni programma formativo esteso.

PROGRESSION OF	FROM	TO
Scale	Small learner groups Short teaching encounters	Full classes Whole lessons and lesson sequences
Integration	Isolated skills or lesson segments Skills objectives	Skills integrated to achieve learning objectives
Autonomy	Lesson planning and evaluation by trainer or group	Individual planning and self-assessment

Tabella 2

4.3 Il programma Cambridge English Trainer Framework (Cambridge English & NILE 2016)

Di recente (2016) è stata prodotta una versione molto elaborata del concetto di Britten della progressione nel descrivere un programma di sviluppo per la formazione dei docenti nell'ambito del Cambridge English Trainer Framework (sviluppato da Cambridge English in collaborazione con NILE, Norwich Institute for Language Education). Il programma è un'estensione del **Cambridge English Teaching Framework** e si prefigge di:

- aiutare i formatori ad individuare a che punto sono nella loro carriera professionale;
- aiutare i formatori e i loro datori di lavoro a pianificare percorsi di sviluppo professionale;
- esplorare la ricerca nello sviluppo dei formatori.

Il programma sostiene lo sviluppo dei formatori seguendo la progressione come formatore in cinque categorie principali, ciascuna delle quali è suddivisa in componenti, e tre fasi di competenza: *da docente a formatore*, *autonomous trainer (formatore autonomo)* e *lead trainer (formatore leader)*. Il programma consente un progresso flessibile, basato sullo sviluppo formativo individuale. Può essere usato per formatori a tempo pieno, a tempo parziale ed occasionali, nonché per i ruoli che prevedono una qualche forma di formazione. Col mutare delle esigenze professionali, il programma può essere usato per profilare ed individuare le priorità di sviluppo.

Le cinque categorie principali sono:

- comprensione degli individui e delle situazioni;
- conoscenza della didattica, della formazione e dello sviluppo dei docenti;
- pianificazione, conduzione e valutazione delle attività formative;
- supporto, osservazione, feedback e valutazione dell'insegnamento;
- sviluppo e valori professionali.

La tabella della pagina successiva offre una panoramica di queste cinque categorie di sviluppo dei formatori per ciascuno dei tre livelli di competenza. Va sottolineato che il programma è uno strumento descrittivo e che un formatore può trovarsi in punti diversi della scala in momenti diversi, a seconda della specifica situazione formativa che vive. Come nel caso dell'apprendimento delle lingue straniere, si può essere al livello C1 in alcuni contesti e al livello A2 in altri!

Cambridge English Trainer Framework Summary



	From Teacher to Trainer	Autonomous Trainer	Lead Trainer
Understanding of individuals and situations	Conducts training in familiar or predictable situations largely based on the trainer's own teaching experience. Deals with predictable individual needs using basic strategies. Demonstrates basic sensitivity to diversity when planning and conducting training.	Conducts training for diverse groups in a variety of situations based on their own and others' teaching experience. Plans in advance to deal with individual needs and attempts to deal with emergent needs using a range of strategies. Demonstrates a diversity-oriented approach to planning and conducting training.	Based on thorough advance needs analysis, often in unfamiliar situations, efficiently deals with needs of individuals, including emergent needs, using a wide range of strategies. Demonstrates deep sensitivity to diversity when planning and conducting training.
Knowledge of teaching, training and teacher development	Demonstrates a clear understanding of language systems, including basic language analysis strategies, and core principles of effective teaching practice, which in turn informs their training. Is aware that training differs from teaching. Demonstrates basic training principles. Uses a limited range of resources.	Understands a number of language analysis strategies. Demonstrates a range of effective core teaching principles and practices. Is aware of non-core teaching practices. Demonstrates a clear understanding of how training is different from teaching. Demonstrates effective training principles. Uses a wide range of resources.	Uses a wide range of language analysis strategies. Demonstrates a wide range of effective core and non-core teaching principles and practice. Demonstrates a range of training approaches, in-depth understanding of a wide range of theoretical concepts in the field as well as practical know-how. Uses an extensive range of resources.
Planning, conducting and evaluating training activities	Conducts pre-prepared training activities with given materials with support. Demonstrates a basic ability to plan, conduct and evaluate teacher training activities.	Adapts given training materials for a particular audience appropriately. Demonstrates a clear and coherent approach to and rationale for planning, conducting and evaluating teacher training activities.	Designs, through principled application and innovation, learning units and courses to meet a wide range of individual needs. Manages the complex interplay of situational factors related to planning, conducting and evaluating training activities.
Supporting, observing, feeding back on and assessing teaching	Sets up and conducts classroom observations using given tools and procedures. Offers general feedback on areas for improvement in teaching and suggests basic strategies for teacher learning. Generally applies given assessment criteria accurately.	Employs a range of observation methods. Applies given observation tools and procedures appropriately. Offers specific feedback on areas for improvement. Suggests clear and appropriate strategies for teacher learning. Consistently applies assessment criteria accurately. Critically appraises given assessment criteria and feeds into their development where necessary.	Creates, through principled application and innovation, tools and procedures for observing and giving feedback. Nurtures specific needs, including emergent needs, and suggests a wide range of clear and appropriate strategies for teacher learning. Researches assessment tool effectiveness and develops assessment criteria for specific situations.
Professional development and values	Uses beliefs about own teaching practice to inform training values and practice. Responds positively to feedback on their training and demonstrates basic understanding of trainer and teacher-in-training roles in the training process. Is aware of resources available to support trainer professional development.	Uses own and others' teaching practice and beliefs as a basis for reflection and developing training values and practice. Seeks feedback on their own training and demonstrates good understanding of trainer and teacher-in-training roles in the training process. Is actively exploring avenues for their own development and specialisation within the field of teacher training.	Exemplifies own values and clearly defined beliefs through training practice. Acknowledges diverse viewpoints and encourages the articulation of emerging beliefs of teachers-in-training. Builds feedback on their own training into the training process and demonstrates a deep understanding of trainer and teacher-in-training roles. Uses contemporary research and critical reflection to continue own professional development while supporting others in developing appropriate specialisms.

CE/4390/6Y04 © UCLES 2016

4.4 Il modello EROTI (O'Brien 1981)

Il modello EROTI di Tony O'Brien comprende cinque componenti tra loro collegate: Experience (esperienza), Rationale (base logica), Observation (osservazione), Trial (prova) ed Integration (integrazione).

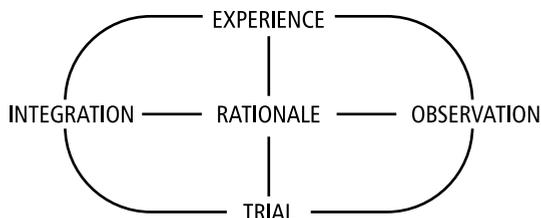


Figura 2

- **E**xperience, l'esperienza, si riferisce alle attività esperienziali in cui i docenti assumono il ruolo di discenti per provare pratiche nuove nella formazione dei docenti in classe.
- **R**ationale, la base logica, si riferisce alla componente teorica della formazione dei docenti – i principi di fondo che ispirano le nuove pratiche.
- **O**bservation, l'osservazione, può essere tra pari nel quadro di una sessione formativa o durante la pratica didattica oppure può essere fatta dal formatore o da un altro collega esperto che tiene una lezione dimostrativa, oppure una normale lezione (dal vivo o videoregistrata).
- **T**rial, la prova, è la fase in cui il docente testa una nuova pratica nella sua classe.
- **I**ntegration, l'integrazione, è il processo in base al quale le nuove pratiche divengono parte del repertorio didattico personale dell'insegnante.

Come illustra chiaramente la Figura 3, Trial ed Integration presuppongono fasi precedenti mentre Experience, Rationale ed Observation offrono tutte possibili punti di ingresso in qualsiasi sequenza formativa e le frecce a due punte indicano possibili percorsi all'interno del modello. Vale la pena anche enfatizzare come il Rationale non debba essere fornito in un singolo blocco monolitico (ad es. una lezione tenuta dal formatore), ma possa essere disseminato nel corso di una sessione o di un'intera sequenza, in porzioni più piccole.

La caratteristica essenziale del modello di O'Brien è la sua flessibilità. Invece di imporre una visione unitaria di come debbano essere strutturate le sequenze formative, esso offre ai formatori un insieme di opzioni per la programmazione e O'Brien propone esempi di modi diversi in cui gli elementi del modello possono essere usati per guidare e verificare l'organizzazione delle sessioni individuali e anche delle sequenze più lunghe.

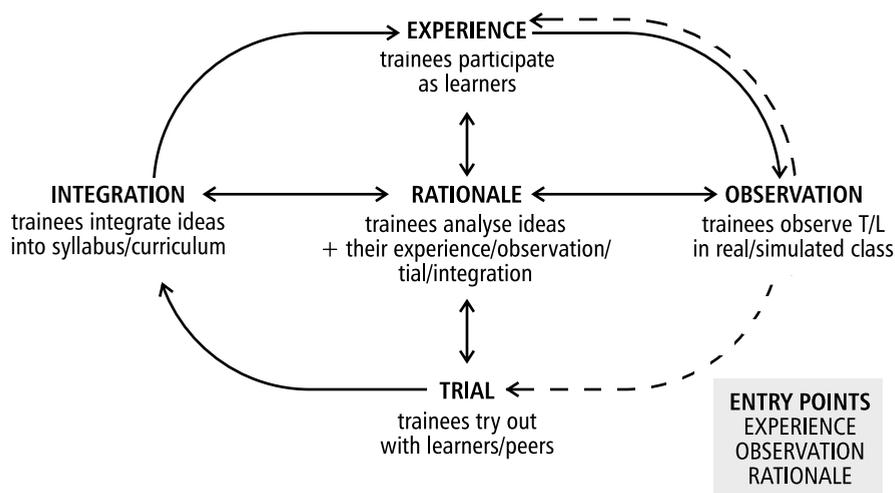


Figura 3

4.5 'Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process choices in teacher training' (Alimentare, guidare, mostrare, buttare: scelte di processo nella formazione dei docenti) (McGrath 1997)

Ian McGrath suggerisce una modalità analoga e flessibile per categorizzare e sequenziare le opzioni di processo nella formazione dei docenti:

- 'Feeding' (alimentare), come dice il termine stesso, si riferisce all'input (la trasmissione di informazioni), anche se non si intende con esso che i soggetti in formazione debbano essere dei ricettori passivi. Le lezioni frontali, ad esempio, possono essere interrotte da task da svolgere a coppie, attività in piccoli gruppi o opportunità di intervento mentre la lettura può essere resa più interattiva intercalando ai testi task o domande che stimolano la riflessione.
- 'Leading' (guidare) si riferisce alle tecniche di elicitazione e alle attività che complessivamente attingono alla conoscenza e all'esperienza pregresse dei docenti. Naturalmente richiede più tempo del feeding ma il suo grande vantaggio consiste nel fatto che con le attività esperienziali si creano le condizioni affinché i soggetti in formazione costruiscano la loro conoscenza ("Tell me and I forget; teach me and I remember; involve me and I learn", dimmi qualcosa e lo dimenticherò, insegnami qualcosa e lo ricorderò, coinvolgimi e lo imparerò).
- 'Showing' (mostrare) può riferirsi ai modelli che i docenti devono seguire, ad esempi che possono adattare o ad attività esperienziali in cui assumono il ruolo dei discenti e imparano facendo. McGrath evidenzia come anche Tessa Woodward (1988) citi il valore di ciò che chiama 'antimodelli', esempi deliberatamente negativi di comportamento didattico che non devono essere imitati.
- 'Throwing' (buttare) si riferisce anch'esso all'imparare facendo (learning by doing),

ma in questo caso al lavoro stesso (insegnare), attraverso il peer teaching o l'osservazione dell'insegnamento a studenti reali. Throwing può essere attentamente strutturato e sostenuto da linee guida chiare (come nel caso delle prime sessioni di pratica dell'insegnamento in un corso di formazione iniziale) o può trattarsi di una strategia che va più 'in profondità'. (L'analogia è con l'azione di buttare qualcuno in una piscina profonda per incoraggiarlo ad imparare a nuotare!)

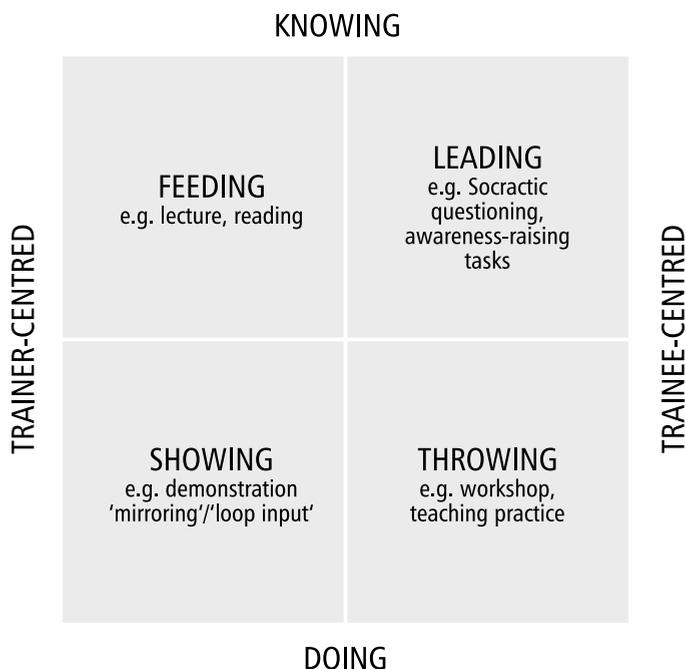


Figura 4

Come vediamo dalla griglia di McGrath, le pratiche formative dei due quadranti superiori riguardano maggiormente la questione del sapere, mentre quelle dei due quadranti inferiori concernono di più l'applicazione di tale sapere. Se guardiamo l'asse orizzontale, le pratiche sulla sinistra tenderanno ad essere maggiormente guidate dal formatore, quelle a destra tenderanno invece a concentrarsi su ciò che il docente in formazione apporta al processo formativo o deriva da esso.

Il modello di McGrath condivide con quello di O'Brien la flessibilità dei percorsi multipli. Possono essere, ad esempio, delle possibili concatenazioni o sequenze:

- Feeding (o Leading) → Showing → Throwing
- Showing → Feeding → Throwing
- Throwing → Showing

Tutte le pratiche formative sopra delineate condividono una cosa e cioè le modalità con cui cercano di tenere conto dei processi complessi che intervengono in una formazione efficace. Tutte cercano di trovare il necessario equilibrio tra la teoria e la pratica,

tra l'esperienza e la riflessione, tra l'autorità della letteratura professionale e la scoperta in prima persona della didattica in classe. Tutte ricordano, e ciò è molto importante, quale gamma di opzioni abbia a propria disposizione il formatore coscienzioso, la possibile interazione degli approcci che il formatore può adottare e, più di tutto, che i processi di formazione possono essere configurati e riconfigurati in molti modi diversi.

Riferimenti bibliografici

Britten, D. (1988): Three stages in teacher training, in *ELT Journal* Volume 42/1 January 1988.

Cambridge English Trainer Framework (accessed 13/07/16)

Introduction: <http://www.cambridgeenglish.org/images/297310-cambridge-english-trainer-framework-introduction.pdf>

Complete framework: <http://www.cambridgeenglish.org/images/297312-cambridge-english-trainer-framework.pdf>.

Ellis, R. (1986): Activities and procedures for teacher training, in *ELT Journal* Volume 40/2. April 1986.

McGrath, I. (1997): Feeding, leading, showing, throwing: Process choices in teacher training and trainer training". In McGrath, I. [Ed] *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall in association with The British Council

O'Brien, T. (1981): "The E.R.O.T.I Model: a stimulating guide for teacher training". In Marsh, G. [Ed] *ELT Documents 110: Focus on the Teacher* London: The British Council.

SEZIONE 5

BUONE PRATICHE IN ACADEMIC MANAGEMENT

Affinché l'insegnamento e l'apprendimento siano efficaci, è essenziale disporre di una serie di procedure e processi in grado di supportare l'azione dell'istituzione scolastica educativa. La maggior parte delle organizzazioni che operano con successo nel campo dell'istruzione, hanno una visione istituzionale che aiuta tutti gli stakeholder a capire gli obiettivi di apprendimento e l'ethos della scuola. Questa visione dovrebbe essere descritta in modo esplicito in un decalogo (departmental handbook) contenente linee guida per l'attività dei dipartimenti con particolare riferimento a quelli di lingua straniera.

Insegnamento ed apprendimento

È importante che un'organizzazione educativa presenti un approccio concordato all'insegnamento e all'apprendimento. L'approccio dovrebbe individuare una metodologia didattica condivisa (ad es. comunicativa in senso ampio) con le relative implicazioni, come la lingua dell'insegnamento, l'adesione al programma prescritto, l'utilizzo del lavoro a coppie e in gruppi, la personalizzazione, la correzione degli errori, l'insegnamento della pronuncia, l'assegnazione dei compiti a casa. L'approccio rispecchierà spesso una filosofia educativa più ampia a cui l'istituto aderisce.

È importante che questo approccio sia comunicato a tutti gli stakeholder, in modo che genitori e studenti possano essere certi che esiste un approccio logico e coerente all'apprendimento, di cui tutti i docenti e i referenti dell'istituto sono consapevoli e che promuovono attivamente.

Valutazione

È importante che gli studenti e i genitori possano misurare i progressi dell'apprendimento in ogni materia. È importante anche che gli insegnanti sappiano che si progredisce come atteso. Altrimenti è improbabile che venga messa in atto una misura correttiva tesa a fare in modo che la maggioranza degli studenti riesca a stare al passo col programma. Lo si fa normalmente con una regolare valutazione formativa e sommativa e comunicando i risultati agli studenti. I test formativi (o del progresso) misurano l'apprendimento recente mentre quelli sommativi (o degli esiti) si riferiscono a ciò che è stato appreso come risultato del lavoro svolto durante tutto l'anno.

È importante che l'istituto abbia una politica valutativa coerente, a cui aderiscono tutti i docenti e che qualsiasi valutazione abbia una 'validità nominale' (face validity), contenuti appropriati e che i docenti seguano uno standard nello svolgere tali test.

Sviluppo professionale

In generale si ritiene che tutti i professionisti possano continuare a sviluppare la propria professionalità nel corso della loro carriera. L'istituto scolastico deve offrire opportunità di sviluppo professionale in modo che i docenti e lo staff di supporto non perdano interesse o rimangano indietro quando si diffonde una nuova pratica. L'avvento di una nuova tecnologia è un buon esempio di questo; ci sono modi per aiutare gli studenti ad imparare le lingue straniere usando computer, cellulari e tablet? I docenti sono consapevoli di queste nuove tecnologie e di come possono sostenere gli studenti? L'istituto fornisce la formazione necessaria?

Lo sviluppo professionale può assumere varie forme, tra cui:

- **Osservazioni sullo sviluppo professionale:** esperti di una didattica consolidata ed efficace osservano un docente e poi danno un feedback costruttivo. In questo modo, il docente impara da un collega più esperto o da un mentore. In alcuni casi l'osservazione potrebbe concernere un particolare elemento, come la gestione della classe, l'insegnamento della pronuncia, l'adattamento del libro di testo ecc. Un'osservazione dello sviluppo professionale dovrebbe essere unicamente costruttiva e non minacciosa e probabilmente l'esito resterà riservato e condiviso solo tra docente e osservatore.
- **Sessioni di formazione in servizio:** ai docenti vengono offerti con regolarità seminari e workshop formativi, che possono essere usati per illustrare tecniche o procedure didattiche, presentare nuovi materiali, discutere questioni inerenti l'insegnamento e l'apprendimento, presentare nuove tecnologie ecc. Possono essere tenuti da consulenti esterni, da chi si occupa della gestione del progetto linguistico dell'istituto sul posto e/o da docenti che abbiano specifiche conoscenze ed expertise. Spesso le sessioni di formazione in servizio migliori sono tenute da personale locale che conosce il contesto dominante. Bisognerebbe tenere conto, laddove possibile, dei diversi livelli di expertise ed esperienza dello staff locale quando si progetta un programma in servizio. Talvolta una formazione più approfondita (corsi specialistici della durata variabile da una giornata piena a due settimane) possono essere per alcuni docenti una vera e propria boccata di ossigeno, che stimola e migliora la loro carriera.
- **Mentoring:** un docente è affiancato da un mentore con cui lavora per un certo periodo. Le attività svolte insieme potrebbero includere la programmazione congiunta delle lezioni, l'individuazione di strategie e materiali idonei per una particolare lezione o per una serie di lezioni e il team-teaching, con relative riflessioni a posteriori.
- **Osservazione tra pari (peer observation):** molti professionisti imparano lavorando con gli altri. Sfortunatamente, nel mondo dell'istruzione, i docenti si sono trovati relativamente isolati e privi di opportunità di confrontare le buone pratiche. L'osservazione tra pari offre ai docenti la possibilità di vedere come insegnino altri professionisti e questo dovrebbe essere un processo di sviluppo. Potrebbe necessitare di un'impostazione attenta, in modo da rivolgersi a docenti con particolari abilità (ad es. in relazione alla gestione della classe, a tecniche didattiche creative) proprio per quelle specifiche abilità.
- **Risorse aggiuntive:** affinché possano tenersi al corrente degli sviluppi nel loro campo, è importante che i docenti abbiano accesso ai nuovi materiali e anche ai libri per gli

insegnanti e a manuali sui metodi. Una biblioteca di risorse per gli insegnanti dovrebbe essere una componente essenziale di ogni istituto educativo efficace.

- **Conferenze:** sponsorizzare la partecipazione a conferenze del settore è un altro modo per consentire ai referenti dell'istituto di svilupparsi o aiutare i propri docenti a fare altrettanto.
- **Ricerca-azione (action-research):** è una procedura in cui i docenti fissano un task su cui fare ricerca in classe. La raccolta di dati li aiuterà ad analizzare che cosa accada in aula e a riflettere su come si possa agire in modo diverso. Il processo viene affinato e ripetuto per una serie di iterazioni nel periodo di tempo stabilito.

Comunicazione interna

Il dipartimento deve essere certo che tutti gli stakeholder siano tenuti costantemente al corrente delle informazioni e delle politiche del dipartimento così come necessario. Questo probabilmente comporterà incontri periodici con un ordine del giorno fissato precedentemente, verbalizzati e comunicati a chi fosse assente. Gli incontri includeranno informazioni sulle classi, gli orari, il programma, i materiali in uso, eventuali iniziative di sviluppo professionale, dettagli sull'organizzazione della valutazione, osservazioni in classe, relazioni, la comunicazione con le famiglie ecc. È altresì importante che tutto il personale sia consultato, laddove possibile, riservando dei momenti per questo in occasione degli incontri.

Assicurazione della qualità

Le procedure di assicurazione della qualità sono cruciali nel garantire che i discenti sappiano di ricevere un insegnamento efficace. Queste procedure assumono varie forme possibili, tra cui:

- **Audit di autovalutazione:** idealmente, ogni organizzazione dovrebbe essere in grado di valutarsi e svilupparsi sulla base dei relativi risultati. Un modello che prevede dei criteri già definiti aiuta l'organizzazione ad essere più rigorosa. I criteri dovrebbero essere aperti ed accessibili a tutto il personale.
- **Ispezioni o audit esterni:** a volte è utile che i diversi aspetti dell'organizzazione siano osservati da occhi 'nuovi'. In molti Paesi esistono organi ispettivi come Ofsted e come l'Independent Schools Inspectorate (ISI) nel Regno Unito. Questi enti effettuano ispezioni di due o tre giorni che coinvolgono tutti gli aspetti di una scuola e relazionano in modo aperto su ciò che riscontrano (le relazioni sono disponibili online). In alcuni casi, si prevedono per le scuole che si ritiene siano carenti delle misure speciali²⁶, in

²⁶ Misure speciali: sono applicate alle scuole quando Ofsted ritiene che esse non erogino un livello accettabile di istruzione e quando sembra mancare la capacità di leadership necessaria a garantire dei miglioramenti. Una scuola sottoposta a misure speciali riceverà periodicamente delle visite ispettive da parte di Ofsted con un breve preavviso per monitorare il miglioramento. Il personale dirigente e quello docente possono essere licenziati e i membri del consiglio (school governors) possono essere sostituiti da un comitato esecutivo nominato. Se il rendimento continua ad essere carente, è possibile che la scuola venga chiusa.

modo che migliorino. In alternativa, un rappresentante di una scuola locale può fungere da 'amico critico' (critical friend) e svolgere un audit sulla base di criteri predefiniti. Il modello può essere funzionale allo sviluppo per entrambe le parti.

- **Osservazione di lezioni:** per essere certi che l'insegnamento sia efficace e segua la metodologia portata avanti dal dipartimento.
- **Feedback:** il riscontro da parte dei docenti, dei genitori e degli studenti spesso rappresenta uno strumento utile per monitorare il successo di un programma di apprendimento linguistico. Il feedback può essere raccolto con questionari o focus group.

È importante prendere nota delle informazioni raccolte nel corso degli audit, delle ispezioni e attraverso il feedback, che si prendano in considerazione eventuali suggerimenti di miglioramento e che li si attui, se ritenuti validi.

Conclusioni

In molte scuole, università e altre organizzazioni educative, si presta giustamente la massima attenzione alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tuttavia, dietro ogni programma di apprendimento di successo c'è un team di academic management in grado di sostenere ed aiutare a sviluppare il processo di apprendimento. Come sopra illustrato, questo supporto può essere fornito in molti modi: reclutando gli insegnanti migliori per un determinato incarico, fornendo programmi efficaci di inserimento, rivedendo e sviluppando il curriculum sulla base del contesto mutevole della didattica delle lingue, inserendo nuovi materiali quando serve, aiutando i docenti a svilupparsi professionalmente, istituendo processi e procedure che tutto il personale del dipartimento comprenda e instaurando procedure efficaci di assicurazione della qualità. Ancora più importante è riuscire a creare una sorta di 'squadra della didattica delle lingue' che collabori, scambi idee, si sostenga vicendevolmente e sia orgogliosa dei risultati del dipartimento. È necessario che si comunichi regolarmente con il personale del dipartimento e questo deve anche includere la possibilità per i docenti e il resto del personale di dare un feedback su aspetti che concernono il dipartimento stesso, in modo che si sviluppi un senso di titolarità ed appartenenza condivisa.

È perciò cruciale scegliere bene chi avrà responsabilità istituzionali, che queste persone siano rispettate dai pari e siano formate in modo da saper assolvere i propri compiti. Ad esempio, la maggior parte degli operatori concorderebbero che un'osservazione ed un feedback efficaci sono abilità complesse e che si debba formare chi non ha familiarità con essi.

L'efficacia delle pratiche di Academic Management sarà presa in considerazione in occasione delle visite alle scuole da parte del team del progetto Erasmus Plus PAL.

SEZIONE 6

BUONE PRATICHE NELL'ANALISI DEI BISOGNI DELLE SCUOLE

Questa sezione descrive le buone pratiche nell'analisi dei bisogni delle scuole e si concentra sui principi e le procedure delle ispezioni scolastiche, i criteri di valutazione e gli approcci all'osservazione in classe.

6.1 Ispezioni scolastiche

I criteri ispettivi Ofsted

Ofsted è un dipartimento governativo britannico non ministeriale, presieduto dall'ispettore capo di Sua Maestà (Her Majesty's Chief Inspector). È autonomo rispetto al Dipartimento dell'Istruzione, e relaziona sulle proprie attività 'senza timori o favoritismi'.

Ispettori – reclutamento e formazione

Gli ispettori sono reclutati sulla base di una valutazione delle competenze chiave, ivi incluse abilità relative all'analisi, alla valutazione, alla leadership e alla comunicazione. Ofsted autorizza il processo e i materiali formativi. Gli ispettori devono essere qualificati ed avere un'esperienza comprovata nel settore scolastico.

Giudizi chiave per la valutazione delle scuole

Gli ispettori giudicano la qualità dell'istruzione erogata dalla scuola sulla base di:

- rendimento – risultati e progresso dei discenti;
- insegnamento e apprendimento;
- comportamento e sicurezza degli studenti;
- leadership e management – incluso il curriculum.

Tali giudizi sono sostenuti da una valutazione di come la scuola promuova lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale dei discenti.

Il processo valutativo

Le scuole sono avvisate del periodo in cui avverrà l'ispezione. Si fissano i parametri per il coinvolgimento della scuola, instaurando un dialogo professionale. Sulla base dei dati vengono poste delle domande per definire i percorsi chiave.

Nel corso dell'ispezione, gli ispettori esaminano gli esiti per gruppi, in base a:

- disabilità o bisogni educativi speciali;
- situazioni di svantaggio, condizioni socio-economiche;
- genere;
- abilità;
- etnia.

I giudizi sono formulati dopo aver valutato:

- prove di prima mano;
- osservazione delle lezioni;
- esame dei dati relativi al rendimento;
- esame del lavoro degli studenti;
- esame della documentazione;
- esame delle informazioni concernenti lo sviluppo dei docenti e la gestione della performance.

Classificazione delle scuole

Le scuole sono classificate in base alle seguenti categorie:

- eccellente;
- buono;
- deve migliorare;
- inadeguato – gravi carenze o misure speciali.

Dopo l'ispezione viene redatto un rapporto che evidenzia i punti di forza e di debolezza della scuola ed avanza raccomandazioni finalizzate al miglioramento. Questi rapporti sono scritti per le famiglie e la comunità e avranno delle conseguenze significative per il dirigente.

Tempistica delle ispezioni – premi e sanzioni

Non tutte le scuole sono ispezionate con la stessa frequenza. Le scuole eccellenti sono esonerate a meno che non vi siano motivi di preoccupazione, le buone scuole sono ispezionate entro 5 anni dall'ultima ispezione; le scuole soddisfacenti sono ispezionate ogni 3 anni; le scuole inadeguate sono ispezionate più spesso. Le scuole con misure speciali richiedono un monitoraggio costante.

Il valore dell'ispezione

Il processo ispettivo cerca di garantire le migliori opportunità ai giovani, indipendentemente dalla loro età, genere, etnia o status socio-economico. Gli ispettori lavorano in una modalità collaborativa con i dirigenti, nell'interesse dei giovani.

Questi sono due esempi dell'efficacia del processo Ofsted:

- le scuole che non superano l'ispezione migliorano poi più rapidamente sulla base dei risultati dei test [Hussain, I. *Subjective performance in the Public Sector: Evidence from school inspections* (2012)];
- una scuola secondaria giudicata inadeguata è stato poi valutata eccellente e inserita

nel 3% delle scuole migliori a livello nazionale in base ai risultati in inglese [*Sustaining improvement – the journey from special measures* (Ofsted 2008)].

6.2 Osservazione delle lezioni

Le osservazioni sono in grado di fornire un'istantanea di un impegno prolungato nel tempo. Sono viste però da molti docenti come un processo stressante, sia perché sono spesso svolte da qualcuno che essi considerano 'estraneo' alla classe o al corso sia perché si ritiene che la posta in gioco sia alta.

Si possono formulare alcune raccomandazioni, affinché il processo di osservazione comporti meno stress possibile per il docente e sia il più efficace possibile:

- **Ridurre la parzialità e il 'bagaglio' dell'osservatore**

L'osservatore può arrivare in classe o al corso con i propri preconcetti su quello che deve essere fatto o su ciò che farebbe al posto del docente.

Per contrastare questo fenomeno, l'osservatore dovrebbe:

- concentrarsi su ciò che l'insegnante sta provando a fare e cercare di capire perché agisca in quel modo, evitando di pensare a ciò che lui stesso potrebbe fare in una situazione analoga;
- parlare con il docente prima dell'osservazione, per capire la classe e il corso dal suo punto di vista;
- affrontare l'osservazione cercando di imparare dall'insegnante e dalla classe;
- essere pienamente concentrato sull'osservazione, liberando la mente da qualsiasi altro pensiero.

- **Ridurre il 'gap percettivo' tra docente e osservatore**

L'osservatore, che siede in fondo alla classe, potrebbe avere una visione fisica molto diversa di ciò che avviene rispetto al docente. L'osservatore – che ha avuto pochi contatti con gli studenti – potrebbe anche trovare difficile vedere la classe e il docente dal loro punto di vista.

Per contrastare questo fenomeno, l'osservatore dovrebbe:

- usare il feedback dato dopo la lezione per esaminare le differenze tra la percezione del docente e quella dell'osservatore;
- esaminare la lezione da più punti di vista: quello del docente, degli studenti e dell'osservatore;
- trattare ciascuno di questi punti di vista come ugualmente valido.

- **Ridurre l'impatto della presenza dell'osservatore**

L'osservazione di una lezione può potenzialmente alterare l'interazione tra chi è in classe, producendo una lezione 'finta' che poco ha a che fare con ciò che avviene normalmente.

Per contrastare questo fenomeno, l'osservatore dovrebbe:

- mantenere un basso profilo in classe, distraendo il meno possibile discenti e docente;
- essere presentato alla classe come una persona interessata all'apprendimento (e all'insegnamento) e non una persona che valuta o giudica;
- concordare col docente prima della lezione cosa faranno in classe, ad esempio in

- termini di presa di appunti;
- evitare il più possibile di partecipare alla lezione, a meno che non sia invitato a farlo dall'insegnante.
- **La questione della valutazione**
Malgrado le intenzioni del processo osservativo possano essere le migliori, spesso deve esserci un elemento di valutazione, in particolare quando viene svolto con insegnanti neo-assunti o neolaureati.
 Per ridurre il possibile impatto (negativo) bisogna:
 - essere chiari e trasparenti sui criteri usati per la valutazione;
 - essere attenti nel raccogliere informazioni durante la lezione, riducendo al minimo l'uso di checklist per avere presente il 'quadro più ampio' ed evitando di porre un'enfasi eccessiva su piccole questioni;
 - assicurare che chi osserva e valuta sia regolarmente formato e aggiornato, per aiutarlo a prestare attenzione alle questioni precedentemente sollevate.

6.3 Appreciative Inquiry (AI)

Si descrivono ora i principi e la pratica dell'Appreciative Inquiry (AI, indagine che apprezza), che, come suggerisce il nome stesso, rappresenta un'alternativa innovativa all'ispezione scolastica ed è impostata in modo da evidenziare i risultati positivi e non le carenze, come invece fa un'ispezione tradizionale. Può essere considerata rilevante per il progetto PAL per la sua visione positiva e la sua filosofia, volta a sostenere lo sviluppo istituzionale invece di individuare semplicemente problemi e carenze.

*L'Appreciative Inquiry (AI) è nata alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso come riconfigurazione della ricerca-azione adottata in vari ambiti organizzativi. Invece di concentrarsi su ciò che è sbagliato, gli operatori AI pongono domande affermative e positive ed incoraggiano i partecipanti a concentrarsi su ciò che funziona. Lo scopo delle 4 D (**Discovery** (scoperta), **Dream** (sogno), **Design** (progettazione) e **Destiny** (destino) o **Delivery** (svolgimento) del ciclo dell'AI è il cambiamento trasformativo, che deriva da un'indagine di tipo collaborativo con i partecipanti.*

Principi

L'AI si basa su quattro assunti concernenti la natura e l'organizzazione umana, che evidenziano le sue radici nella teoria costruzionista sociale:

- le persone, individualmente e collettivamente, hanno doti, abilità e contributi da far emergere che sono unici;
- le organizzazioni sono sistemi sociali umani, fonte di capacità relazionali illimitate, create e vissute attraverso la lingua;
- le immagini che abbiamo del futuro sono create a livello sociale e, una volta espresse,

servono a guidare le azioni individuali e collettive;

- attraverso la comunicazione umana (indagine e dialogo) le persone possono spostare l'attenzione e le azioni elevandole da un'analisi dei problemi ad ideali meritevoli e possibilità produttive per il futuro.

Gli effetti trasformativi dell'AI risiedono nel fatto che afferma di generare nuova conoscenza e di produrre metafore generative²⁷ che spingono ad una nuova azione.

La Tabella 3 fornisce una sintesi dei cinque 'principi fondativi' dell'AI. Tali principi sono tratti dal costruzionismo sociale (social constructionism), dall'immagine theory e dalla grounded theory. Dal costruzionismo sociale deriva la nozione che la realtà sociale è costruita e mantenuta attraverso la lingua e la comunicazione. Dall'immagine theory è ripresa la nozione che le decisioni delle persone sono influenzate dalle immagini che hanno del loro futuro e dalla grounded research sono tratte le nozioni per cui i partecipanti hanno le chiavi per comprendere la loro cultura o realtà e che ogni ricerca è anche un intervento.

PRINCIPIO	DEFINIZIONE
Il principio costruzionista	La realtà è costruita socialmente attraverso il linguaggio
Il principio della simultaneità	Il cambiamento inizia dal momento in cui si pone una domanda
Il principio poetico	La nostra scelta di cosa studiare determina ciò che scopriamo
Il principio anticipatorio	La nostra immagine del futuro plasma il presente
Il principio positivo	Le domande positive producono un cambiamento positivo

Tabella 3 - Sintesi dei cinque principi fondativi dell'Appreciative Inquiry
Whitney & Trosten-Bloom (2003)

L'AI è descritta come un cambiamento rispetto ad approcci al miglioramento organizzativo di tipo più tradizionale, impostati sul problem solving, che tendono a concentrarsi su ciò che non funziona o su ciò che è *sbagliato*. Questi approcci possono includere la pianificazione strategica, la ristrutturazione, la riprogettazione e il project

²⁷ Le metafore generative sono espressioni che tendono a giustapporre due parole in modi evocativi che 'scollano' i sistemi sociali, ad esempio 'sviluppo sostenibile' (Bushe & Kassam, 2005).

management. Secondo Sullivan (2004), il pensiero incentrato sulle carenze alla base di tali approcci pone in evidenza "...problems; ...people who are perceived to be causing these problems; [criticism] of ideas, accomplishments, and the people involved; and a focus on resources that are limited or lacking." (...i problemi; ...le persone che sono ritenute la causa di tali problemi; [una critica] delle idee, dei risultati e delle persone coinvolte; e un'attenzione per le risorse che sono limitate o assenti). McKenzie (2003) sostiene che tali approcci di problem solving e incentrati sulle carenze hanno un effetto negativo sull'organizzazione (nel suo caso, il clima scolastico e i risultati degli studenti) e non producono soluzioni efficaci e positive che consentono ad un'organizzazione di cambiare ed evolvere.

L'AI è stata invece descritta in questi termini: basata sui punti di forza, basata sulle risorse, etnografica, un modello di pianificazione strategica, un approccio partecipativo e di sistema. L'AI cerca di scoprire *cosa funzioni* in un'organizzazione in base all'assunto che le soluzioni sono già all'interno di un'organizzazione. In questo modo, si afferma, l'AI può descrivere un futuro privilegiato per l'organizzazione oltre a far comprendere come l'organizzazione possa arrivare a quel futuro.

Il cambiamento organizzativo di tipo trasformativo è associato alla prescrizione di un cambiamento più radicale nell'AI e cioè un *cambiamento del modo di pensare delle persone e non di ciò che fanno*. È altresì associato ad un approccio al cambiamento più estemporaneo che pianificato. Le organizzazioni sono considerate sistemi dinamici e completi che possono cambiare nel momento in cui si incoraggia l'azione estemporanea da parte dei loro membri.

Elliot (1999) ha descritto l'AI nell'ambito della valutazione come un esercizio tanto didattico e formativo quanto valutativo. Ha invitato gli stakeholder a "reflect on their best practice rather than admit their failures and unsolved problems" (riflettere sulle loro buone pratiche invece di ammettere i propri fallimenti e problemi irrisolti) (p. 203).

Spesso le definizioni di AI sottolineano la natura collaborativa della ricerca, in cui i gruppi creano per loro stessi una visione sulla base dei risultati positivi del passato. Per instaurare questo dialogo, i partecipanti si intervistano reciprocamente. L'AI promette "enhanced relationships and communications while building enthusiasm, ownership, commitment, and a sense of purpose which [is] shared both within and outside [an] organization" (rapporti e comunicazioni migliori, creando al contempo entusiasmo, senso di appartenenza e titolarità, impegno ed un senso e uno scopo condivisi sia dentro che fuori l'organizzazione) (Trosten-Bloom & Whitney, 1999). Si è anche riscontrato come l'AI acceleri l'apprendimento, stimoli la creatività e migliori la capacità delle persone di cambiare.

Gli operatori AI non "... [turn] a blind eye to the negative and difficult experiences that are a part of all organisational experiences. To them, opting to use AI is to choose a starting point from which to work, rather than to choose some naïve and idealistic end point at which you will arrive" (chiudono gli occhi di fronte alle esperienze negative e difficili che fanno parte delle esperienze di un'organizzazione. Per loro, scegliere l'AI significa scegliere un punto di partenza per il loro lavoro e non un punto di arrivo ingenuo ed idealistico a cui puntare).

L'atmosfera AI creata per i partecipanti alla ricerca potrebbe portare ad un eccesso di informazioni, magari perché inizialmente l'AI crea un ambiente molto intimo e premuroso nel discutere aspetti positivi e punti di forza. A sua volta, questo tipo di ambiente potrebbe favorire la costruzione di un rapporto tra ricercatore/intervistatore e partecipante, in modo tale che il partecipante si senta a proprio agio e al sicuro quando comunica delle 'cattive notizie'.

Applicazione

Il primo passo dell'AI comporta la selezione degli argomenti su cui l'AI si concentrerà. La scelta dei temi è stata definita 'fatidica': quando un gruppo sceglie un argomento da esaminare, gli verrà chiesto: "Visto che [le persone e i gruppi] procedono nella direzione di ciò che studiano, cosa desiderate vi sia di più in [questo gruppo]?" Una domanda di questo tipo porta a selezionare 'argomenti affermativi'. Una questione importante nella scelta dei temi riguarda chi opera la selezione; si sottolinea inoltre l'importanza del coinvolgimento di 'tutto il sistema' come modo di garantire che vi siano adesione e motivazione. Ciò potrebbe significare, ad esempio, che partecipino all'indagine rappresentanti di tutti i dipartimenti e gli uffici di un'organizzazione o che si invitino tutti gli stakeholder di un particolare servizio.

La selezione degli argomenti prevede una panoramica dell'AI, mini interviste tra i partecipanti, l'identificazione dei temi che emergono dalle mini interviste, la condivisione di storie e temi e una visione d'insieme dei criteri per la selezione degli argomenti. Le mini interviste impostano le interviste che avranno luogo durante tutta l'AI, con interviste basate sull'apprezzamento, descritte come un fattore essenziale per il successo dell'AI in un ambiente organizzativo.

Le interviste basate sull'apprezzamento tirano fuori il meglio dalle persone e dalle organizzazioni. Danno alle persone la possibilità di parlare ed essere ascoltate. Stimolano la curiosità e uno spirito di apprendimento e così migliorano la conoscenza e la saggezza dell'organizzazione. Fanno aumentare la positività dell'organizzazione facendo emergere storie che evidenziano i punti di forza caratteristici e le potenzialità e portano alla luce possibilità positive per il futuro.

Dopo aver selezionato gli argomenti, si svolge il ciclo AI delle 4 D. Sono quattro fasi: **Discovery, Dream, Design e Destiny o Delivery.**

La Figura 5 mostra un ciclo delle 4 D incentrato sui rapporti.

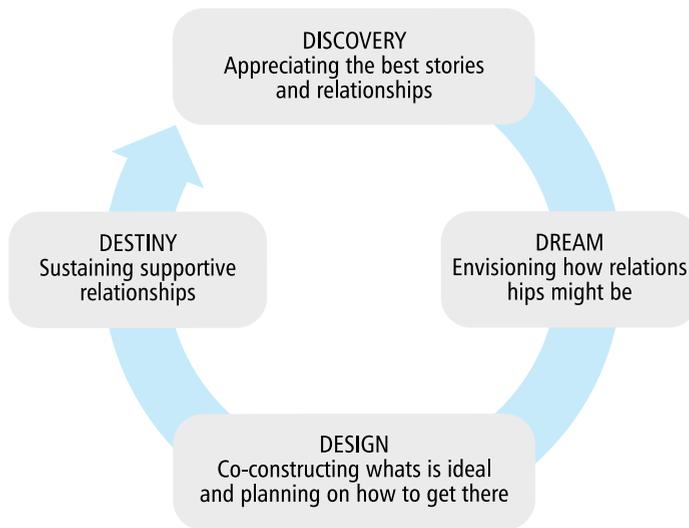


Figura 5 - Un ciclo relazionale delle 4 D nell'Appreciative Inquiry
Adapted from Truschel (2007) and Stavros & Torres (2005)

Nella fase della scoperta, **discovery**, si chiede ai partecipanti di individuare quale sia la cosa migliore del loro gruppo attraverso interviste basate sull'apprezzamento. Le domande poste ai/dai partecipanti mirano a produrre un discorso positivo (come storie, esempi, metafore) concernente la vita dell'organizzazione. Questi discorsi concerneranno le esperienze e i risultati più memorabili nell'ambito di interesse.

Alcuni studi AI adottano un approccio altamente partecipativo formando un nucleo di persone che pongono le domande agli altri partecipanti. Questo nucleo partecipa poi, assieme ai ricercatori, all'analisi delle interviste.

La fase del sogno, **dream**, implica "the creation of a vision that brings to light the collective aspirations of stakeholder" (la creazione di una visione che porti alla luce le aspirazioni collettive degli stakeholder) emersa nella fase della scoperta (Sullivan, 2004). Questa fase implica che si metta in discussione lo status quo e si sviluppi o espanda il potenziale. Stavros e Torres (2005) pongono delle domande inerenti i sogni, come "Che mondo vorreste creare? Qual è il sogno migliore che possiamo condividere?". Vi sono vari modi per incoraggiare le persone a sognare, come la riflessione in silenzio, i role play, la poesia e il canto. In un'organizzazione, spesso in questa fase si scriveranno una mission o una dichiarazione delle proprie finalità.

Lavorando in piccoli gruppi, i partecipanti condividono e discutono i dati e le storie raccolte nella fase della scoperta. Anche se queste discussioni li portano a soffermarsi sugli aspetti più positivi del passato della loro organizzazione, li ispirano comunque ad immaginare altre possibilità, ciò che 'potrebbe accadere' a loro e alla loro organizzazione in relazione al mondo.

Nella fase della progettazione, o **design**, le persone collaborano per dare una struttura o un'architettura sociale al sogno descritto sopra. Nell'ambito di un'organizzazione,

questo includerà dettagli relativi alla struttura, ai sistemi, alla cultura, alla progettazione del lavoro e all'ambiente.

Nel ciclo delle 4 D, dalle interviste e dai sogni vengono ricavati elementi progettuali di forte impatto, che sono trasformati in 'affermazioni provocatorie (provocative proposition) (o affermazioni progettuali, design statement). Sono affermazioni al presente che descrivono una situazione ideale. Ad esempio, un'affermazione provocatoria di un'AI presso una scuola secondaria è stata "Teachers freely give their time to parents by responding to questions and concerns" (i docenti mettono generosamente a disposizione dei genitori il loro tempo rispondendo a domande e preoccupazioni) (Ryan *et al.*, 1999).

La fase del destino/svolgimento, **destiny/delivery**, è quella conclusiva e concerne l'impegno degli individui e del gruppo nel realizzare le aspirazioni. Se il cambiamento avviene in tutte le fasi del ciclo delle 4 D, la fase del destino si concentra sul percorso futuro. Secondo Stavros e Torres (2005) "Destiny says: live the principles, stay awake, change, improvise, be open, and flexible, practice the principles in alignment with the design and the dream will emerge. Engage in supportive intrapersonal and interpersonal relationships" (il destino dice: 'vivete' i principi, state svegli, cambiate, improvvisate, siate aperti e flessibili, mettete in pratica i principi in linea con il progetto e il sogno emergerà. Instaurate rapporti intrapersonali ed interpersonali all'insegna del sostegno).

Quando si segue questo ciclo delle 4 D, l'AI diventa uno strumento (o una 'metodologia') di cambiamento e i componenti di un gruppo diventano partecipanti attivi, sia nella scoperta che nell'implementazione di obiettivi e visioni. Whitney e Trosten-Bloom (2003) descrivono l'AI in termini di estemporaneità (improvisational); ha una struttura sciolta in modo che ogni AI sia una 'nuova creazione'.

L'approccio incentrato sull'apprezzamento include l'indagine collaborativa (collaborative inquiry), basata su interviste e domande affermative, per raccogliere ed esaltare le storie positive di una comunità, quelle che ne mettono in luce l'identità culturale, lo spirito e la visione. L'AI è un modo di vedere che è attento, in maniera selettiva, alle qualità migliori e più alte di un sistema, di una situazione o di un altro essere umano e le afferma.

Liberamente adattato da Fiona Cram, "Appreciative Inquiry":
MAI [Maori and Indigenous] Review, 2010, 3
<http://ojs.review.mai.ac.nz/index.php/MR/article/viewFile/366/527>

6.4 Autovalutazione: esempio tratto dal manuale EAQUALS

EAQUALS fornisce ai propri membri un questionario, il cui scopo è incoraggiare a condurre una revisione interna sistematica in un'istituzione, in linea con le aree che sarebbero considerate parte di un'ispezione EAQUALS. Il questionario copre 12 aree.

	PERSONALE COINVOLTO	AMBITI INCLUSI
Insegnamento	Docenti, formatori dei docenti, referenti istituzionali	Approccio pedagogico, programma, approccio metodologico idoneo, obiettivi di apprendimento, lingua usata
Academic Management Curricolo e programma		Documento curricolare, descrittori – affermazioni di ciò che si sa fare (can do), placement, programma e lesson plan, documentazione del lavoro
Academic Management Valutazione dei progressi e certificazione		Valutazione dei progressi e feedback, compiti a casa, preparazione per esami di Stato, certificazione
Academic Management Assicurazione della qualità	Come sopra & titolari	Sistemi di osservazione delle lezioni e feedback, formazione e sviluppo dei docenti, autovalutazione
Risorse dell'istituto	Docenti & amministrazione	Struttura e risorse adeguate, manutenzione, resoconti e formazione, consapevolezza e adattamento dei materiali
Altri servizi e partecipanti ai corsi	Amministrazione	Contratti e condizioni prima del corso, sistemi di consulenza, programmi ricreativi e sociali, sistemazione, benessere degli studenti, presenze e assenze
Contratti del personale, termini e condizioni	Tutto il personale	Contratti e condizioni – condizioni chiare, conformi alla legge, sistemi chiari per i reclami e la disciplina
Qualifiche del personale, esperienza e formazione		Idonee qualificazioni (docenti, direzione, amministrazione), criteri di selezione chiari, descrizioni delle mansioni, sistemi formativi & feedback, finanziamento e opportunità
Comunicazioni		Struttura organizzativa, responsabilità, rappresentazione e revisione della performance, documentazione
Informazione	Personale amministrativo	Aggiornata e disponibile, chiara ed esauritiva, precisa
Sedi		Dimensioni adeguate, layout, strutture per lo studio e servizi
Management ed amministrazione	Tutto il personale	Requisiti di legge & certificazione, termini & condizioni, procedure o lamenti ecc.

SEZIONE 7

IL PROGETTO: METODOLOGIA E TOOLKIT PER L'ANALISI DEI BISOGNI DELLE SCUOLE

Questa sezione presenta una procedura di raccolta delle informazioni sullo stato attuale dell'insegnamento delle lingue straniere moderne adottata dal progetto Erasmus Plus PAL.

Sono state considerate le seguenti componenti:

- una metodologia per la procedura di raccolta delle informazioni;
- criteri per le osservazioni in classe;
- un questionario per i docenti di lingua;
- un questionario per gli studenti di lingua;
- informazioni di background utili da raccogliere;
- una versione ridotta dei criteri di osservazione in classe, da utilizzare in occasione delle visite alle scuole da parte dei partner di progetto, concentrandosi sulla valutazione delle pratiche didattiche e sulle aree che richiedono attenzione, come preparazione all'introduzione di 'percorsi' specifici del contesto.

Metodologia – osservazione in classe

L'osservazione in classe della didattica delle lingue inglese e tedesco costituisce una delle componenti fondamentali del toolkit. Un'osservazione reale della pratica in atto rappresenta la prima fase di qualsiasi programma che sia orientato allo sviluppo professionale dei docenti. L'osservazione secondo criteri fissi è importante per assicurare la coerenza.

È fondamentale che i docenti non si sentano valutati durante le osservazioni e che sia chiaro che nessuna informazione emergente possa essere fornita ai responsabili di dipartimento o ai dirigenti. Agli insegnanti coinvolti nell'analisi è stato esplicitato che l'obiettivo fosse quello di individuare aree su cui concentrarsi nell'ottica dello sviluppo professionale continuo. Il processo osservativo è stato accompagnato da questionari per docenti che hanno consentito agli stessi di individuare le loro priorità in relazione alle aree di sviluppo. Ai docenti sono stati illustrati gli obiettivi del progetto e si è cercata la loro piena collaborazione per le osservazioni delle lezioni in classe.

Schema di valutazione

Per avere un quadro sullo stato dell'arte delle pratiche in essere, il team di ricerca deve adottare uno schema di valutazione, adatto al sistema italiano, per registrare le proprie osservazioni dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle classi. I criteri

possono rimanere relativamente generali, come nell'esempio che segue:

- A. Un punto di forza – il docente dimostra di essere particolarmente competente in questo settore.
- B. Standard – né punto di forza né debolezza.
- C. Una debolezza – quest'area richiede attenzione.
- NA Non osservabile in questa lezione [gli osservatori possono non essere in grado di classificare ogni criterio ad ogni lezione].

Lo scopo finale è individuare aree che l'osservatore ritiene necessitano di essere sviluppate, che possono essere al centro di futuri programmi di formazione o sessioni in servizio.

Al termine di ciascun gruppo di osservazioni vanno analizzate le valutazioni ed individuate quelle con il maggior numero di C.

I dirigenti non dovrebbero ricevere informazioni sulla valutazione dei docenti delle loro scuole.

7.1 Criteri di osservazione della lezione

CRITERI	INDICATORI / PUNTI DI RIFERIMENTO PER L'OSSERVAZIONE DELLE LEZIONI	VALUTAZIONE
1. Ambiente di apprendimento (aula, laboratorio ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> · L'atmosfera e gli arredi sono favorevoli all'apprendimento. · La disposizione dei banchi è adatta ad un'interazione a coppie/in gruppo incentrata sullo studente. · Le strutture multimediali sono funzionali e adeguate. 	
2. Il docente 2.1 Gestione della classe	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente crea un clima che incoraggia l'apprendimento. · Il docente dimostra di gestire in modo efficiente la classe e questo comprende una graduazione del linguaggio per adattarlo ai (diversi) livelli della classe. · Il docente dà istruzioni chiare. · Il docente usa rituali e regole, ad esempio all'inizio della lezione, durante il processo, alla fine. I discenti acquisiscono familiarità con tali regole e le rispettano. · La lezione non viene disturbata. · Il docente loda ed incoraggia. · La documentazione sulla lavagna (presa degli appunti...) è adeguata e strutturata. · Il docente fornisce locuzioni ed espressioni per scopi comunicativi specifici (visibili sulla lavagna o simili). · Il docente mantiene un ritmo adeguato. · Il docente cambia ruolo (docente, facilitatore, moderatore ecc.) a seconda delle fasi dell'attività. 	
2.2 Scopi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente rende gli obiettivi dell'apprendimento trasparenti e li presenta, ad esempio sulla lavagna interattiva o simili. · Il docente formula gli obiettivi di apprendimento/abilità sotto forma di can do statement ('sono in grado di...'). 	

(Continua)

<p>2.3 Approccio</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente usa la lingua d'arrivo in modo coerente, durante tutta la lezione. · Il docente segue un lesson plan che definisce chiaramente le finalità e gli esiti dell'apprendimento. La lezione rispecchia il piano. · Il lesson plan corrisponde ad uno dei modelli attuali di lezione. · Il docente simula situazioni comunicative reali ed autentiche che sono significative per gli studenti. · Il docente attribuisce una maggiore importanza al successo comunicativo che alla correttezza formale. · Il docente ha un approccio adeguato e sistematico alla correzione degli errori. · Il docente ha un approccio sistematico all'insegnamento della pronuncia. · Il docente applica il principio dell'orientamento interculturale in modo che gli studenti comprendano le analogie e le differenze tra le due culture. · Il docente tiene una lezione orientata ad un progetto. · Il docente fornisce informazioni precise e chiare sulla lingua (grammatica, lessico, fonologia ecc.). · Il docente offre opportunità di apprendimento e tale apprendimento viene il più possibile verificato. · Il docente assegna task ed esercizi in base alla differenziazione interna. · Il docente provvede affinché vi sia un livello appropriato di stimoli e differenziazione. · Il docente dedica spazio e tempo all'apprendimento individuale. · Il docente fornisce materiale differenziato (ad es. per discenti più deboli e più forti/per diversi tipi di discenti). · Il docente incoraggia i discenti a riflettere sui propri progressi nell'apprendimento. 	
<p>2.4 Tecnologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente utilizza tecnologia audiovisiva a sostegno dell'apprendimento. · Il docente utilizza la tecnologia con sicurezza e competenza. · Il docente impiega la tecnologia in modo efficace. · La tecnologia contribuisce a conseguire gli obiettivi di apprendimento. 	
<p>3. I discenti 3.1 Motivazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> · I discenti sono visibilmente motivati ed attivi (ad es. conversano molto, sono molto attenti, fanno domande ecc.). · I discenti sono coinvolti nelle lezioni e nel processo di apprendimento nel modo più attivo possibile. · I discenti non sono oberati e hanno dei successi. 	
<p>3.2 Personalizzazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> · I discenti hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni nella lingua d'arrivo e di rispondere quando altri esprimono le loro opinioni. · I discenti apportano le loro conoscenze pregresse e i loro interessi. · Il docente evidenzia le analogie e le differenze rispetto alla L1 degli studenti o altre L2. · Le domande e gli esercizi del materiale didattico o dei testi incoraggiano gli studenti a parlare di loro stessi. · Il docente lascia quanto più spazio possibile alle esigenze individuali di apprendimento dei discenti e ai loro stili di apprendimento. · In alcuni casi i discenti hanno contribuito a definire gli obiettivi di apprendimento. 	
<p>3.3 Autonomia dei discenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente offre opportunità e motivazione per l'apprendimento indipendente. · I discenti scoprono e traggono loro stessi conclusioni sulle strutture linguistiche e sulle regole. · I discenti controllano e valutano il successo nell'apprendimento dei compagni oltre al proprio. · Gli studenti sono incoraggiati ad affrontare il proprio apprendimento con consapevolezza e mediante l'autoriflessione. · I discenti hanno la possibilità e sono incoraggiati a riflettere sul loro processo di apprendimento, anche in relazione all'uso di strategie di apprendimento. 	

(Continua)

<p>4. La lezione</p> <p>4.1 Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il docente fornisce ai discenti una selezione di esercizi ed approcci. • Il docente attribuisce una maggiore importanza al successo comunicativo che alla correttezza formale. • Le regole grammaticali sono insegnate come parte integrante delle abilità apprese dai discenti. • C'è un equilibrio corretto tra interazione incentrata sul docente e incentrata sullo studente. • Nella lezione è inserito un misto di lavoro sulle abilità ricettive e produttive. 	
<p>4.2 Materiali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il docente usa vari materiali (fogli di lavoro, materiale tattile ecc.) e una serie di metodi di lavoro per assicurarsi che l'apprendimento sia divertente/interessante/motivante, inclusi canzoni, giochi, role play. La scelta dei materiali è appropriata. • La scelta dei materiali e delle attività da parte dell'insegnante tiene conto dell'età, del genere, del background culturale e linguistico nonché degli interessi dei discenti. • Il docente dimostra di sapere adattare il libro di testo (se in uso) per includere tecniche di personalizzazione che rendono l'insegnamento e l'apprendimento più significativi per gli studenti. 	
<p>4.3 Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I gruppi degli studenti variano a seconda delle fasi della lezione. • Il docente dedica un'attenzione individuale ai discenti durante le attività di gruppo. • Il docente fornisce ai discenti temi che sono per loro rilevanti come gruppo target e che sono significativi anche al di fuori della classe. • I discenti hanno la possibilità di affrontare questioni reali che sono rilevanti per il mondo in cui vivono ('fanno parte della vita reale'). • Il docente prepara i discenti per situazioni reali di contatto con la cultura d'arrivo. • Le attività hanno una rilevanza personale per i discenti o per la loro quotidianità. • Ai discenti sono assegnati esercizi di diverso tipo per ispirarli a collaborare in un contesto sociale. • I discenti usano la lingua d'arrivo in attività e gli obiettivi di apprendimento sono progettati e formulati tenendone conto. • I discenti simulano le attività usando scenari linguistici autentici forniti dal docente. • I discenti sono incoraggiati ad esprimere le loro opinioni nella lingua d'arrivo e a rispondere agli altri, facendosi capire. • Le attività sono progettate attorno al lavoro a coppie e in gruppi, o seguendo altri metodi di lavoro come role play o simili. Gli esercizi sono progettati in modo che tutti i discenti interagiscano. • I discenti si spostano all'interno della classe per svolgere il lavoro in attività come 'classroom walk' (giro della classe), 'blind date' (appuntamento al buio) ecc. • La collaborazione avviene lavorando con i compagni e in gruppi o adottando altri metodi di lavoro come i role play o simili. 	

Riflessione finale

- Cosa è andato particolarmente bene nella lezione osservata?
- Cosa va migliorato nella lezione osservata? Cosa manca?

7.2 Metodologia – Questionario per il docente

Il questionario deve essere concepito per individuare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del proprio lavoro e consentire loro di definire delle aree per lo sviluppo professionale. Lo si può somministrare nei seguenti modi:

1. In un incontro di persona con un interlocutore che registra le risposte.
2. Compilati su carta e raccolti successivamente.
3. Compilati su carta ma, laddove necessario, supportati da successivi incontri di persona.

Bisogna cercare sempre di fare in modo che i docenti comprendano tutto e collaborino. Per questo è importante assicurare loro che le risposte rimarranno assolutamente riservate (ciononostante, se possibile, sarebbe utile che vi fosse un follow up sulla base delle risposte e si potrebbe presentare questa opzione ai docenti mantenendo nomi o altri dati anonimi). Sarà altrettanto importante spiegare ai dirigenti la natura di questo accordo di riservatezza e quindi la “policy dei partner di progetto” di non rivelare i dettagli che emergono dalle interviste (non solo quelle col personale docente ma anche quelle con gli studenti).

QUESTIONARIO PER I DOCENTI	
Anni di esperienza:	Ruolo:
Quali sono le caratteristiche essenziali di una buona lezione?	
Gli studenti come possono continuare ad apprendere la lingua al di fuori della lezione?	
Quali materiali usa nell'insegnamento?	
Quanto rilevante pensa sia il programma rispetto alle esigenze scolastiche dei Suoi studenti?	
Come valuta gli studenti?	
Quanta formazione ha seguito dopo aver cominciato ad insegnare?	
Come è stata erogata tale formazione?	
Quale formazione ritiene sia utile per Lei, a questo punto della Sua carriera?	
Quali aspetti dell'insegnamento vorrebbe sviluppare di più?	

7.3 Metodologia – Questionario per lo studente

Il questionario è stato concepito per far riflettere gli studenti sulla loro attuale esperienza di apprendimento linguistico e dare informazioni sul loro punto di vista e su cosa si potrebbe fare per migliorare tale esperienza.

Alla luce dei numeri proposti, il questionario dovrebbe essere somministrato su carta e raccolto successivamente.

QUESTIONARIO PER LO STUDENTE
Anno scolastico:
Da quanto tempo studi inglese?
Su una scala da 1 (non importante) a 10 (molto importante), quanto è importante per te imparare l'inglese?
Su una scala da 1 (non mi sento per niente sicuro) a 10 (mi sento molto sicuro) come percepisci la tua conoscenza di: vocabolario: grammatica inglese:
Quanto ti senti competente (da 1 a 10) in relazione a: capacità di capire l'inglese parlato: capacità di parlare in inglese: capacità di scrivere in inglese: capacità di leggere in inglese:
Quali attività ti piacciono di più in classe?
Cosa potrebbe fare il tuo insegnante per rendere le lezioni più interessanti?
Cosa potrebbe fare il tuo insegnante per rendere le lezioni più efficaci?
Quanto tempo studi nel corso della settimana al di fuori della classe?
Quanto pensi siano rilevanti le lezioni rispetto alle tue esigenze?
Cosa fai al di fuori della classe per aiutarti a imparare l'inglese?

7.4 Metodologia – Informazioni di background

Le informazioni possono essere fornite dai coordinatori di dipartimento o dai dirigenti delle scuole target.

QUESTIONARIO PER IL COORDINATORE DEL DIPARTIMENTO DI LINGUA / DIRIGENTE
Attuali politiche e procedure Vi sono politiche scolastiche/provinciali/regionali/nazionali nell'ambito dell'educazione linguistica che è stato chiesto al Suo dipartimento di seguire? Cosa pensa di tali politiche?
Curricolo Quali sono gli obiettivi generali di didattica delle lingue della Sua scuola? C'è una metodologia privilegiata? C'è un curriculum/programma scritto? C'è una metodologia privilegiata per la didattica delle lingue? Quali sono gli esiti di apprendimento attesi dalla Sua scuola?
Studenti A quale età gli studenti cominciano a studiare l'inglese nelle scuole partner? Per quanti anni lo studiano? Quante ore la settimana lo studiano? Qual è il numero totale stimato di ore l'anno? Qual è il numero medio di studenti per classe? Nelle scuole si effettua una divisione in gruppi sulla base del rendimento (streaming e setting ²⁸)?
Materiali utilizzati Quali materiali per la didattica delle lingue usano generalmente i docenti a lezione? Quali libri di testo e risorse aggiuntive sono usati regolarmente nelle scuole ogni anno? Chi decide quali materiali usare? Quali criteri si usano in questa selezione?
Risorse aggiuntive Di quali materiali aggiuntivi dispongono i docenti nella Sua scuola? Avete una banca dei materiali?

(Continua)

²⁸ Setting: "the (re) grouping of pupils according to their ability in a particular subject" (il (ri)raggruppamento dei discenti in base alle loro abilità in una specifica materia) Department of Education and Science HMI 1979.

TIC

Quali risorse TIC avete a scuola? Sono adeguate?

Che ruolo ha la tecnologia nell'attuale pratica della didattica delle lingue?

Qual è la politica della Sua scuola in materia di acquisto ed utilizzo delle tecnologie IC per l'insegnamento di carattere generale?

La Sua scuola ha un programma di formazione dei docenti in relazione alle TIC?

Metodi di valutazione dei progressi

Come valutano i docenti i progressi nell'apprendimento linguistico degli studenti durante l'anno scolastico?

Quale valutazione formativa avviene durante l'anno scolastico?

Valutazione finale dei risultati

Come sono valutati gli studenti al termine di ogni anno?

Chi monitora la qualità e la validità dei test sommativi?

Qual è la natura della valutazione finale intesa come parte del diploma di Stato?

Le iniziative di sviluppo professionale per il personale docente

Quale formazione avevano inizialmente i docenti?

Quali iniziative sono attualmente disponibili per il personale docente?

Quali opportunità di sviluppo professionale ci sono?

Quali iniziative vorrebbe venissero attuate?

Quali limitazioni ci sono in relazione ad un programma esteso di sviluppo professionale?

ACADEMIC MANAGEMENT / GESTIONE DEL PROGETTO LINGUISTICO D'ISTITUTO

L'istituto ha un documento in cui espone la propria politica linguistica e spiega a tutti gli stakeholder (docenti, discenti, genitori, ispettori) lo scopo dell'insegnamento della lingua, la portata e i dettagli del programma linguistico nella scuola, le ore di studio e gli esiti attesi in termini di livello, conoscenze e abilità acquisite.

Questo documento è in linea con la mission che spiega l'ethos educativo complessivo dell'istituto?

C'è una struttura di gestione trasparente e logica? I docenti comprendono i ruoli dei diversi referenti istituzionali?

Sono attuate misure per monitorare tutti gli aspetti del programma in modo che gli studenti e gli altri stakeholder possano avere la garanzia di un prodotto di qualità?

C'è un curriculum che mappa in modo chiaro ed efficace i programmi educativi dell'istituto, compresi i dettagli concernenti i materiali e le valutazioni? Il curriculum si esprime sulla metodologia che i docenti devono usare?

I docenti usano il curriculum come fondamento dei loro programmi? I discenti capiscono il percorso creato per loro e sanno dove dovranno arrivare alla fine dei corsi?

La valutazione continua fa parte della struttura del programma in modo che gli studenti siano consapevoli dei loro progressi? Gli studenti ricevono un sostegno per recuperare, quando ne hanno bisogno?

L'eventuale valutazione finale è affidabile e valida? Gli studenti, i genitori e i potenziali datori di lavoro comprendono il significato della valutazione e apprezzano le competenze linguistiche acquisite dai discenti?

Vi sono risorse educative sufficienti per sostenere discenti e docenti (ad es. libri di testo, materiale aggiuntivo, strutture TI e software)?

L'ambiente fisico favorisce l'apprendimento (ad es. aule spaziose, luce sufficiente, lavagna bianca ben visibile ecc.)?

Il personale viene reclutato in modo corretto e aperto? Ha le qualificazioni e l'esperienza necessarie per insegnare nella scuola? Il personale ha termini e condizioni chiari, trasparenti e corretti che diano a tutti pari opportunità? Il personale comprende esattamente cosa implichi il suo ruolo?

Il personale è sostenuto attivamente dai referenti istituzionali?

Ci sono interventi di sviluppo professionale continuo per permettere ai docenti di progredire? C'è una qualche forma di sistema di valutazione annuale?

La comunicazione all'interno del dipartimento è efficace? La comunicazione con gli altri stakeholder (discenti, genitori, clienti aziendali, autorità locale responsabile dell'istruzione) è aperta ed efficiente?

7.5 Versione ridotta dei criteri di osservazione in classe

Dopo aver stabilito i criteri delle 'buone pratiche' dell'insegnamento e dell'apprendimento attualmente validi, è stato elaborato uno strumento più pratico (vedi sotto) da utilizzare in occasione delle visite alle scuole nel quadro della ricerca di potenziali 'percorsi' scolastici specifici dei diversi indirizzi, come previsto dal secondo output di progetto (definizione di linee guida metodologiche per la didattica delle lingue inglese e tedesco).



SCHEDA PER L'OSSERVAZIONE DELLA LEZIONE

Materiale per l'osservazione della lezione presso le scuole target Erasmus Plus PAL

Tipo di scuola: Livello linguistico: Classe/anno:

Docente:

Argomento della lezione:

Esiti dell'apprendimento:

Sistema di valutazione:

Absolutamente sì: + + +

Per lo più sì: + +

In parte sì: +

Non applicabile: na

	INDICATORI / PUNTI DI RIFERIMENTO PER L'OSSERVAZIONE DELLE LEZIONI	CLASSE	NOTE
1. Ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> · L'atmosfera e gli arredi sono favorevoli all'apprendimento. · La disposizione dei banchi è adatta ad un'interazione a coppie/in gruppo incentrata sullo studente. · Le strutture multimediali sono funzionali e adeguate. 		
2. Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente utilizza tecnologia audiovisiva a sostegno dell'apprendimento. · Il docente utilizza la tecnologia con sicurezza e competenza. · Il docente impiega la tecnologia in modo efficace quando finalizzata a conseguire gli obiettivi di apprendimento. 		

<p>3. Il docente</p> <p>Gestione della classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente crea un clima che incoraggia l'apprendimento. · Il docente gradua la lingua per adattarla ai (diversi) livelli della classe. · Il docente mantiene un ritmo adeguato. · Il docente cambia ruolo (docente, facilitatore ecc.) a seconda delle fasi dell'attività. · Il docente dà istruzioni chiare. · Il docente usa rituali e regole, ad esempio all'inizio della lezione, presentando le attività, nella fase di correzione degli errori ecc. · La disciplina è mantenuta bene e si interviene rapidamente e con efficacia se qualcuno disturba. · Il docente loda ed incoraggia. · La documentazione sulla lavagna è adeguata e strutturata. 		
<p>4. Lesson plan e finalità della lezione</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente segue un lesson plan che definisce chiaramente le finalità e gli esiti dell'apprendimento. · Il docente rende gli obiettivi dell'apprendimento (can do statement, 'sono in grado di...') trasparenti per gli studenti. · Gli obiettivi della lezione e gli esiti dell'apprendimento sono in larga misura raggiunti. 		
<p>5. Approccio e metodologia della lezione</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente usa la lingua target ogniqualvolta ciò sia appropriato, durante tutta la lezione. · Il docente dà agli studenti la possibilità di comunicare in lingua in situazioni autentiche. · Il docente fornisce locuzioni ed espressioni per scopi comunicativi specifici. · Nelle fasi della lezione in cui gli studenti comunicano, il docente attribuisce una maggiore importanza alla capacità comunicativa che alla correttezza formale. · Il docente ha un approccio adeguato e sistematico alla correzione degli errori. · Il docente ha un approccio sistematico all'insegnamento della pronuncia. · Il docente applica il principio dell'orientamento interculturale in modo che gli studenti comprendano le analogie e le differenze tra le due culture. · Il docente fornisce informazioni precise e chiare sulla lingua (grammatica, lessico, fonologia ecc.). · Il docente fornisce agli studenti una selezione di esercizi ed approcci. · Il docente provvede affinché vi sia un livello appropriato di stimoli e differenziazione · Nella lezione è inserito un misto di abilità ricettive e produttive. · C'è un equilibrio corretto tra interazione incentrata sul docente e incentrata sullo studente. · Le regole grammaticali sono insegnate come parte integrante delle abilità apprese dagli studenti. · Il docente evidenzia le analogie e le differenze rispetto alla L1 degli studenti o altre L2. 		
<p>6. La motivazione degli studenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente fornisce agli studenti temi che sono per loro rilevanti e che sono significativi anche al di fuori della classe. · Gli studenti sono visibilmente motivati ed attivi. · Gli studenti sono coinvolti nelle lezioni e nel processo di apprendimento nel modo più attivo possibile. · Gli studenti non sono oberati e hanno dei successi. · Gli studenti hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni nella lingua d'arrivo. · Le domande e gli esercizi del materiale didattico o dei testi incoraggiano gli studenti a parlare di loro stessi (personalizzazione). 		
<p>7. Autonomia del discente</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Gli studenti sono incoraggiati a scoprire e trarre loro stessi conclusioni sulle strutture linguistiche e sulle regole. · Gli studenti controllano e valutano il successo nell'apprendimento dei compagni oltre al proprio. · Gli studenti sono incoraggiati ad affrontare il proprio apprendimento con consapevolezza e mediante l'autoriflessione, anche in relazione all'uso di strategie di apprendimento. 		

8. Materiali	<ul style="list-style-type: none"> · Il docente usa vari materiali e una serie di metodi di lavoro, tra cui canzoni, giochi, role play. · La scelta dei materiali e delle attività da parte dell'insegnante tiene conto dell'età, del genere, del background culturale e linguistico nonché degli interessi degli studenti. · Il docente dimostra di sapere adattare il libro di testo (se in uso) per includere tecniche di personalizzazione che rendono l'insegnamento e l'apprendimento più significativi per gli studenti 		
9. Attività	<ul style="list-style-type: none"> · I gruppi degli studenti variano a seconda delle diverse fasi della lezione. · Le attività hanno una rilevanza personale per gli studenti o per la loro quotidianità. · Gli studenti simulano le attività utilizzando scenari linguistici autentici forniti dal docente. · Gli studenti sono incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni nella lingua d'arrivo e a rispondere agli altri, facendosi capire. 		

RIFLESSIONE FINALE

Scrivere un commento:

Nella lezione osservata, cosa è stato fatto particolarmente bene?

Punti di forza del docente:

Punti di debolezza del docente:

Bisogni di sviluppo del docente:

Secondo il docente:

Secondo l'osservatore: