

Sfide e risultati del CLIL

Esperienze in Trentino

Sandra Lucietto, Libera Università di Bolzano

PREMESSA

L'intervento si propone di portare all'attenzione dei colleghi insegnanti e dirigenti alcuni nodi del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) attraverso l'illustrazione di alcune scelte forti a livello organizzativo, metodologico-didattico e professionale che hanno caratterizzato alcune sperimentazioni assistite in provincia di Trento (Lucietto, 2008a). L'intento delle consulenze era favorire la crescita e lo sviluppo di percorsi CLIL di qualità che tenessero pienamente conto dei vincoli strutturali e delle particolari condizioni del nostro sistema educativo, diverso per molti aspetti dai sistemi di altri Paesi in cui il CLIL viene sperimentato in modo quantitativamente più rilevante e/o da più tempo. I risultati delle sperimentazioni, di cui si darà conto nel testo, sono nel complesso lusinghieri (Lucietto, 2008b), e laddove non siano stati quelli sperati, se ne sono comprese le cause e si sono suggeriti dei correttivi per riproposizioni future. È stato un percorso di ricerca che ha coniugato azione e riflessione, nel circolo virtuoso *pratica-teoria-pratica* che permette di fare esperienza e costruire conoscenza. Lungi dal pensare di aver trovato risposte che possano andare bene per tutti "a prescindere", tuttavia, le riflessioni contenute nel documento vengono affidate agli *stakeholders* della comunità allargata perché anche loro partecipino al processo di costruzione della conoscenza con i loro personali commenti o glosse. Lo scopo ultimo è contribuire a far conoscere le sfide e le soddisfazioni di questo nuovo ambiente di apprendimento, che può dare molto per lo sviluppo delle capacità cognitive e delle competenze linguistiche degli alunni, ma che può anche far rapidamente scemare i facili entusiasmi. Sull'onda dell'"innamoramento" per il CLIL che sembra contraddistinguere il Trentino in quest'ultimo periodo, il pericolo che si intravede, infatti, è quello del moltiplicarsi incontrollato di *sperimentazioni fai-da-te*, dove insegnanti di buona volontà ma di candore professionale rispetto all'approccio si improvvisino, senza supporto alcuno, novelli "apprendisti stregoni" (o peggio, vengano sollecitati dai loro dirigenti a farlo). Il CLIL *non* è un "gioco da ragazzi", anche se può essere presentato come l'ultima innocua *buzz word*: è un oggetto potente che può, maneggiato con poca cura, "scoppiare in mano" a insegnanti e alunni. In mancanza di una riflessione approfondita e costante sui *perché* e sui *come* del CLIL ("*the devil is in the detail*": Genesee, 2008), la conseguenza possibile è che in breve anche questo, come altri approcci spavalamente di volta in volta spacciati per miracolosi, venga soltanto "orecchiato", accusato senza prove, condannato senza processo e abbandonato senza appello. Perché in questa società che non ha memoria, e dove Riforma si sussegue a Riforma, non si ha tempo per assorbire e sedimentare, ma solo per *provare*, e tutto deve essere *facile* e funzionare *subito*. Chi è nella professione da tempo

ricorda forse, come me, come il nostro sistema educativo tritasassi e cannibale abbia già rapidamente (mal) digerito ed “espulso” molti altri dignitosissimi approcci¹ che raramente sono riusciti a tradursi in buone pratiche (“Ah... sì, l’ho provato, ma non ha funzionato”), in una perenne *corsa all’ultima moda* educativa. L’augurio è che, con l’aiuto di tutti, il CLIL possa scampare a questo triste destino.

1. SFIDA N. 1 - UN NUOVO AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Il CLIL è stato introdotto dapprima timidamente come “[...] *termine generico, [ch]e si riferisce ad una qualsiasi situazione educativa in cui un’altra lingua [...] viene usata per l’insegnamento e l’apprendimento di materie scolastiche diverse dalla lingua stessa*”² (Marsh&Langé, 2000) con una funzione eminentemente strumentale, in grado cioè di rispondere adeguatamente alle pressanti richieste dell’Unione Europea di sviluppare negli alunni/studenti efficaci competenze in almeno due lingue comunitarie oltre alla propria (Maljers&Marsh, 1999; Marsh, 2003). Si era (è si è) consapevoli, infatti, che nonostante gli sforzi profusi dagli insegnanti anche più capaci e dedicati, l’insegnamento soltanto formale *di* una lingua straniera nel curriculum da solo non basta a far superare un livello *plateau* di competenza che non sempre è considerato ottimale dai decisori politici, così come dagli insegnanti stessi. Perché avvenga questo, una delle condizioni è che gli alunni/studenti abbiano più occasioni di esposizione alla lingua. Questo però si scontra con la fissità dei curricula, per loro natura molto poco flessibili in tutti i Paesi. Il CLIL, aumentando le ore di esposizione alla lingua straniera attraverso l’insegnamento di una o più materie *in lingua*, è quindi un modo per servire allo scopo.

Da semplice “ancella”, però, si è passati ben presto a ben più ampia e alta considerazione per il CLIL, a partire dalla riflessione sui risultati della ricerca, interessanti non soltanto sul piano linguistico ma dell’apprendimento *tout court*. Ciò ha portato alla progressiva strutturazione di una *nuova epistemologia*, ove si sottolinea apertamente che (Marsh, 2007):

“Più si riflette sul CLIL, più si comprende che non si tratta di sviluppare le abilità linguistiche e comunicative degli studenti. Si tratta di sviluppare un approccio educativo innovativo per la nuova società della conoscenza in cui viviamo e lavoriamo. Il CLIL riguarda l’educazione. Citando Dieter Wolff, si tratta di apprendere per costruzione, piuttosto che per istruzione, e ciò che sta succedendo nel CLIL si espanderà anche ad altre aree educative”.³

¹ Sto pensando, solo a titolo di esempio, al *Communicative Approach* nell’insegnamento delle lingue, al *Cooperative Learning*, all’insegnamento per progetti, all’insegnamento e alla valutazione per competenze, alle *unità di apprendimento* ... (ognuno potrà allungare la lista come preferisce).

² (mia traduzione dall’inglese).

³ (mia traduzione dall’inglese).

Molto rapidamente, quindi, il CLIL si è sganciato dal suo “peccato originale” (essere nato, per così dire, “al servizio” dell’apprendimento delle lingue straniere) per prendere posto *al centro del curricolo* come mezzo per sviluppare conoscenze stimolando l’utilizzo di operazioni cognitive superiori. La ricerca in quest’ambito non è ancora così corposa in termini quantitativi, che già i primi risultati sono molto promettenti. Si è infatti iniziato a notare come, studiando *in* una lingua straniera, le operazioni mentali messe in atto dagli alunni siano di livello più alto, più complesso e più preciso, e permettano loro un pensiero più articolato:

“Un progetto di ricerca molto interessante [...] è stato condotto da Lamsfuß-Schenk. La sua domanda di ricerca era relativa alle eventuali differenze nell’apprendimento della Storia quando gli apprendenti la imparavano nella loro prima lingua rispetto al caso in cui la imparassero in una lingua straniera. Ella ha insegnato Storia in due classi parallele per un anno, in una in tedesco, la madrelingua degli alunni, e nell’altra in francese. Dopo aver analizzato i risultati ella ipotizza cautamente che gli alunni che hanno appreso la materia nella lingua straniera sviluppano concetti più precisi per discutere contenuti storici.”⁴

“Vollmer e i suoi colleghi hanno anche osservato che i problemi linguistici, piuttosto che portare all’abbandono del task, spesso danno origine ad un’intensificata attività di costruzione mentale (attraverso l’elaborazione e la messa in relazione di dettagli, o la scoperta di contraddizioni) cosicché possono aver luogo un processamento semantico più profondo e una migliore comprensione dei concetti della materia curricolare. Queste argomentazioni trovano riscontro anche nella ricerca di Bonnet (2004), che ha trovato che gli studenti possono sì passare alla lingua madre quando c’è un problema concettuale, ma che questo normalmente non porta comunque alla soluzione del problema. Sembra accertato, quindi, che piuttosto che essere un impedimento, il processamento in L2 abbia in realtà un grosso potenziale anche e in particolare per l’apprendimento di concetti specifici delle materie non linguistiche.”⁵

Inoltre, una delle preoccupazioni maggiori nel CLIL, cioè che l’apprendimento della materia non linguistica ne possa soffrire, sembra essere fugata da queste affermazioni:

“Generalmente parlando [...] i risultati della ricerca sono positivi: la maggior parte degli studi osservano che gli apprendenti CLIL possiedono la stessa quantità di conoscenze dei contenuti dei loro pari che hanno ricevuto l’istruzione in L1. Si è anche mostrato che studenti CLIL hanno superato i loro pari di classi di controllo, quando sono stati testati in L1 (Day/Shapson, 96, deCraen et al, 2007) [...]. Questo, è stato rilevato, potrebbe dipendere dal fatto che gli studenti CLIL lavorano più persistentemente sui tasks, dimostrando una maggiore tolleranza

⁴ Citato in Wolff (2005) (mia traduzione dall’inglese).

⁵ Citati in Dalton-Puffer (2007), p. 4 (mia traduzione dall’inglese).

alla frustrazione, e quindi acquisendo un grado maggiore di competenza procedurale nella materia non linguistica (Vollmer et al 2006)”⁶.

Vedremo fra poco se e come i risultati delle sperimentazioni assistite confermino i risultati delle ricerche altrui.

2. SFIDA N. 2 - UN NUOVO MODELLO ORGANIZZATIVO

In tutta Italia, Trentino compreso, il desiderio di cimentarsi nella progettazione di moduli CLIL nasce quasi sempre negli insegnanti di lingua straniera. È questo lo scotto che ancora si paga - e non solo sul suolo italiano - al “peccato originale” del CLIL. È molto raro, infatti, che la richiesta parta dai colleghi di materia curricolare non linguistica, e i progetti delle sperimentazioni assistite non hanno fatto eccezione. Se pensiamo a quanto appena visto nel paragrafo precedente, però, ci rendiamo conto di come gli insegnanti di materia non linguistica debbano a pieno titolo essere coinvolti da subito. A questo proposito, già nel 1999 Wolff ha discusso, davanti ad un pubblico quasi esclusivamente formato da linguisti, la necessità di coinvolgere gli insegnanti di materia non linguistica nel CLIL, trovando sbagliato che il loro ruolo fosse marginale e che le sfide del CLIL venissero dibattute normalmente soltanto da insegnanti di lingua straniera. Anche il gruppo di ricerca IPRASE del Progetto LIVE (Ricci Garotti, 2006) è arrivato alle stesse conclusioni, indipendentemente da chi poi potesse essere, a seconda dei contesti, l’insegnante CLIL in classe (Santuari e Senoner, 2006). Di più, il gruppo si è esposto fino a dire che i vantaggi nell’apprendimento della lingua non sono da considerarsi prevalenti, e che *“qualora si dovesse stabilire una priorità [...], questa spetterebbe di certo all’aspetto disciplinare, e non a quello linguistico”* (Ricci Garotti, 2006: 39).

Nel sistema educativo italiano, inoltre, c’è anche un altro motivo, che più che suggerire obbliga a coinvolgere gli insegnanti di materia non linguistica, ed è un *vincolo istituzionale*: gli insegnanti di lingua straniera sono abilitati ad insegnare *solo* le lingue straniere (ad eccezione della scuola primaria), non possono cioè arbitrariamente prendere il posto e il ruolo di un insegnante abilitato ad insegnare un’altra materia curricolare. Né si può sostenere il ruolo di “tuttologo” dell’insegnante di lingua straniera perché in classe già parla di tutto: presenta la storia e la geografia del Paese di cui insegna la lingua e riflette con gli studenti sulla vita, le relazioni e le sfide del mondo contemporaneo. Parlare con alunni/studenti delle differenze tra la colazione in Italia e Inghilterra o Germania *non* è insegnare Educazione alimentare; far ascoltare un testo e chiedere agli alunni/studenti di seguire su una mappa un itinerario turistico per Londra *non* è insegnare Geografia; vedere e commentare insieme un breve documentario su uno dei castelli di Ludwig II, Re di Baviera, *non* è insegnare Storia, e nemmeno Storia dell’arte. Così come parlare con gli studenti dell’ultima

⁶ Citati in Dalton-Puffer (2007), p. 4 (mia traduzione dall’inglese).

notizia sull'andamento delle borse *non è insegnare Economia*. Perché? Perché tutti questi interventi, legittimi e sacrosanti da parte dell'insegnante di lingua straniera, sono *estemporanei* (oggi si parla di questo, domani di quello), e hanno come scopo primario quello di far *interagire* gli alunni con qualcosa che li può interessare e sulla quale possono esprimere un'opinione personale mentre *imparano/esercitano la lingua* (intervistati, gli insegnanti diranno che tra i loro scopi primari vi erano un ripasso/ampliamento del lessico, una riflessione sul sistema degli aggettivi, l'introduzione o l'esercitazione del tempo passato). Gli scopi, le continuità, i prerequisiti di cui l'insegnante tiene conto non sono relativi al contenuto ma alla lingua, siamo cioè sempre *dentro il curriculum di lingua*.

Insegnare una materia non linguistica all'interno di un curriculum significa invece, partendo dal dettato epistemologico della disciplina, seguire delle linee guida o Indicazioni date che riguardano quella materia, che si traducono in un piano di lavoro coerente ove vi sono continuità, progressione e consequenzialità (così come un lavoro sui prerequisiti) in quella materia, che permettono agli alunni di costruire conoscenze, consapevolezza, competenze in *quella* materia. Significa anche di più: dal momento che da un po' di tempo ci si ripete, tra addetti ai lavori, che non si può più riproporre testardamente il modello enciclopedico della testa ben piena, bisogna anche essere capaci, come insegnanti di materia, di operare scelte forti per una testa ben fatta (Morin, 2000). Bisogna saper essenzializzare curricula sovrabbondanti e ridondanti mantenendo intatti e in primo piano i nuclei fondanti, quelli cioè attorno ai quali ruotano le singole discipline e che permettono alle discipline di contribuire ad un sapere organizzato e non frammentato (Morin, 2001). Il fine ultimo è fornire agli alunni/studenti chiavi per l'interpretazione del mondo e gettare le basi per un apprendimento che non può che durare tutta la vita, vista l'accelerazione impressa al vivere quotidiano dalle scoperte scientifiche e tecnologiche, così come dalle richieste di società sempre più interdipendenti. Credo che qualsiasi collega di lingua straniera non possa a questo punto non riconoscere che voler insegnare *da sola* una materia altra da quella per la quale è stata formata sia uno sforzo titanico, oltre che probabilmente perdente.

Con queste premesse, qualcuno potrebbe allora provocatoriamente suggerire: "Perché non togliamo addirittura di mezzo l'insegnante di lingua straniera?" Perché ci sono un altro *vincolo* e una *conseguenza*, da tenere presenti. Il *vincolo* è tutto italiano: nel nostro sistema scolastico gli insegnanti di materia non conoscono nella maggior parte dei casi una lingua straniera ad un livello tale da sentirsi preparati ad usarla normalmente in classe. Hanno bisogno di muoversi agevolmente tra le competenze e il linguaggio specialistico della loro materia (CALP), così come nell'organizzazione del lavoro degli studenti e nella lingua della gestione della classe (BICS) (Cummins, 2000).⁷ Nelle BICS in lingua straniera, gli alunni/studenti posso-

⁷ BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), CALP (Cognitive Academic Language Profi-

no essere anche più competenti dell'insegnante di materia (dipende anche dal livello di scuola); nelle CALP, sia gli uni che l'altro possono avere difficoltà, con la differenza, non banale, che l'insegnante ha già costruito le CALP nella sua lingua prima nel percorso universitario, e quindi le sue difficoltà sono eminentemente espressive, mentre gli alunni le stanno costruendo *ex novo*, e quindi le loro difficoltà sono ad un tempo sia espressive che concettuali. Nella situazione (comune) in cui l'insegnante di materia non abbia competenze linguistiche adeguate, se si vuole iniziare a proporre percorsi CLIL è giocoforza permettere che a fare lezione in classe siano le colleghe di lingua straniera. Senza il loro aiuto, supporto ed entusiasmo in Italia il CLIL non si sarebbe sviluppato che in minima parte (Langé, 2007). Certo, la situazione ottimale sarebbe che gli insegnanti di materia che si cimentano nel CLIL, magari sollecitati dai loro colleghi di lingue, approfondissero le loro competenze linguistiche; ma questa è un'operazione che necessita di tempi mediamente lunghi e di grossi investimenti. Tuttavia, in alcuni contesti molto si sta facendo in quest'ottica, e in particolare in Trentino l'IPRASE, con il progetto ALIS, ha fornito una grossa opportunità a molti docenti. Più propizia sembra invece la situazione tra gli insegnanti giovani o futuri, che hanno approfondito una o più lingue straniere anche a livello universitario o hanno studiato per un periodo all'estero (ERASMUS), molti dei quali potrebbero iniziare anche da subito a condurre classi CLIL. Questo darebbe certamente un grosso contributo alla sostenibilità del CLIL, che (nel Trentino come nel resto d'Italia) ha costi spesso troppo elevati nel momento in cui si deve ricorrere alla compresenza in classe durante le lezioni CLIL.

La *conseguenza* deriva dall'epistemologia stessa del CLIL, che è un apprendimento *integrato* di lingua e contenuto. L'ambiente è *duale*: non si tratta cioè di insegnare in una lingua straniera a studenti che sono già ad un ottimo livello di competenza, ma che stanno imparando la lingua *mentre* imparano i contenuti. C'è bisogno quindi anche della presenza e del contributo professionale dell'insegnante di lingua straniera, esperto di apprendimento delle lingue e di curriculum linguistico, che sappia capire le possibili difficoltà insite in un testo/*task* e proporre al collega di materia non linguistica delle strategie didattiche efficaci per aiutare gli alunni/studenti a lavorare insieme per appropriarsi dei saperi e costruire le proprie competenze disciplinari e linguistiche. E dal momento che, come per tutte le materie, anche l'insegnamento in approccio CLIL si compone di un *prima* (progettazione), di un *durante* (intervento in classe) e di un *dopo* (valutazione e riprogettazione), non è inutile sottolineare che anche nel momento in cui l'insegnante di materia potesse assumere la conduzione della classe in prima persona, la necessità dell'insegnante di lingue non verrebbe meno in tutte le fasi che precedono e seguono l'intervento in classe.

ciency). Per una disamina di alcuni tratti distintivi della teoria e delle sue conseguenze pratiche, si veda Barbero e Clegg, 2005, p. 41-43.

C'è bisogno quindi, per il CLIL, di un nuovo modello organizzativo (Fig. 1) più complesso di quello messo in atto nell'insegnamento "normale" a scuola, fondato sulla collaborazione e la condivisione di due figure professionali dalle competenze complementari in un *Teaching Team (T-Team)* che agisca rispettando gli statuti delle discipline e fornisca gli strumenti che consentono agli studenti l'apprendimento *in lingua e di lingua*. Il modello è stato suggerito e applicato con poche variazioni nelle sperimentazioni assistite in tre Istituti della provincia di Trento (2003-2006) (Lucietto, 2008c).

Aspetti organizzativi

Durata del modulo CLIL: almeno 20 ore.

Organizzazione oraria del modulo: durante le ore curricolari della materia non linguistica

Programmazione del modulo: *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera).

Preparazione dei materiali: *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera).

Scelta degli obiettivi didattici: docente di materia non linguistica per gli obiettivi relativi alla materia, insegnante di lingua straniera per la lingua, entrambi i docenti per gli obiettivi trasversali.

Erogazione del modulo: ove possibile, compresenza del *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera).

Docenza: ove possibile, docente di materia non linguistica.

Ruolo del secondo docente del team in classe (ove presente): osservazione in classe, aiuto nella tenuta organizzativa della classe, aiuto alla classe, gestione della fase di *metacognizione* con gli alunni (al di fuori delle ore *in lingua*).

Ruolo del consulente esterno (ove richiesto): tenuta metodologica, consulenza nelle fasi di programmazione e progettazione dei materiali, assistenza linguistica ove necessario, osservazione in classe durante l'erogazione delle lezioni CLIL, feedback ai docenti del *Teaching Team*, assistenza diretta o indiretta nella raccolta delle valutazioni del Progetto CLIL (alunni, docenti e dirigente scolastico).

Aspetti istituzionali

Misure di riconoscimento e supporto al progetto: approvazione del collegio docenti e del consiglio d'istituto; inserimento nel POF (Piano dell'Offerta Formativa) della scuola; riconoscimento delle ore di progettazione per gli insegnanti del *team*; intervento sull'organico e sull'orario dei docenti nel caso si voglia rendere possibile la compresenza del *Teaching Team* in classe.

Fig. 1. Aspetti organizzativi e istituzionali di un modello organizzativo idoneo al CLIL

Il modello postula che quando il CLIL è organizzato all'interno del curricolo, cioè non offerto come attività opzionale aggiuntiva al tempo scolastico, esso sia effettuato durante le ore della materia non linguistica, e non nelle ore di lingua straniera,

per rinforzare il principio che una lezione CLIL è una lezione di materia in lingua straniera, e non una lezione di lingua straniera basata su un contenuto. All'interno del *T-Team* i ruoli reciproci sono chiaramente distinti: l'insegnante di materia è l'"esperto" del *content* e ha il maggior peso nelle decisioni che riguardano obiettivi, contenuti e competenze; l'insegnante di lingua straniera è l'"esperto" di insegnamento e apprendimento di una *lingua* e colui che in genere conosce un più vasto repertorio di *task* e opzioni procedurali da proporre agli studenti. Per fare un esempio: nella fase di progettazione, la loro collaborazione porterà a: 1) selezionare gli obiettivi appropriati per la materia, prendendo in considerazione le pre-condizioni per l'apprendimento (maggiore responsabilità: insegnante di materia); 2) suggerire i tipi di *task* e di *attività sensibili alla lingua* (Clegg, 2001; Marsh, 2001; Clegg 2007), che forniscano agli studenti gli strumenti per affrontare sia le difficoltà linguistiche che quelle concettuali presenti nei materiali con cui devono svolgere il compito (maggiore responsabilità: insegnante di lingua straniera); 3) mettere insieme le attività e i *task* in una sequenza didattica efficace (responsabilità di entrambi).

Il modello comprende anche la figura di un consulente (almeno nel primo anno). Anche le sue competenze, come specialista di apprendimento delle lingue straniere e di approcci pedagogici (*cf. infra*) sono complementari al lavoro del *T-Team*. Ma la sua presenza, oltre che in veste di "esperto", è utilissima anche come facilitatore del dialogo professionale, ruolo spesso non sufficientemente preso in considerazione nella scuola, in particolare a livello istituzionale. Non si tiene infatti spesso conto del fatto che gli insegnanti di lingua straniera e di materia non linguistica della scuola secondaria (diverso è il discorso nella primaria) non hanno quasi mai, nel loro bagaglio professionale, una base pedagogica, ma solo abilità professionali relative alla loro specifica materia curricolare. I loro approcci partono di solito da punti di vista molto diversi, che faticano ad incontrarsi. Inoltre, manca altrettanto spesso l'abitudine alla condivisione e al dialogo professionale finalizzato ad un obiettivo comune di insegnamento. È ben vero che gli insegnanti agiscono sulle stesse classi, ma gli incontri comuni ai quali partecipano più spesso sono o i consigli di classe, dedicati più alle questioni generali e alla valutazione intermedia o finale, o i dipartimenti, formati da insegnanti della stessa materia o area disciplinare, dove il dialogo è *intra*-professionale. In mancanza di un'abitudine consolidata al dialogo *inter*-professionale, la presenza di una persona *super partes* può essere molto utile per stabilire un clima di rispetto reciproco e favorire il confronto produttivo sulle cose da fare, sugli approcci da condividere e sulle responsabilità reciproche.

Tale modello porta ovviamente con sé la necessità di mettere in atto, nella gestione del complesso sistema di doveri istituzionali degli insegnanti coinvolti (servendosi di tutti gli strumenti legislativi vigenti, primi fra tutti il Regolamento per l'Autonomia degli Istituti Scolastici e il CCNN/CCNP del comparto scuola), tutti quegli aggiustamenti che siano necessari a rendere possibile tale interazione produttiva (tempi *comuni* per la scelta degli obiettivi, per la programmazione, per il

reperimento/modifica/costruzione di materiali, per la compresenza ove sia l'unico modo per introdurre il CLIL, per la valutazione congiunta delle verifiche, per la raccolta di dati dalla classe, per la riflessione ed eventuale riprogettazione...).

Quest'ultimo punto rientra nel livello del supporto istituzionale da parte della scuola, un elemento primario che pure viene frequentemente sottostimato nella nostra cultura professionale. Invece, il ruolo del dirigente scolastico è strategico, sia nelle sue richieste ai docenti (nel caso sia lui stesso ad insistere per l'inizio di una sperimentazione) che nel supporto in *itinere*. Troppo spesso ancora i dirigenti vedono il CLIL come ambito professionale esclusivo dei docenti di lingue straniere, e quindi non pensano alla necessità di creare momenti di condivisione per gettare le basi di un progetto che veda coinvolti anche gli insegnanti di materia non linguistica. Alcuni invece hanno già raggiunto questa consapevolezza, e a loro va un pubblico riconoscimento. Anche nei casi in cui però questa consapevolezza esista, occorre che il dirigente non solo faciliti il formarsi dei *T-Team*, ma trovi anche le risorse finanziarie e "pieghi" l'organizzazione complessiva dei tempi scolastici per permettere a ciascun insegnante di effettuare *in prima persona* il percorso che lo porterà alla progettazione di moduli CLIL. È infatti nel lavoro comune, nel *processo*, nella risoluzione dei mille problemi relativi a *quali* scelte didattiche effettuare *quando* e *perché* che l'insegnante aumenta le sue competenze professionali: pensare che ci possa essere qualcuno che in una scuola abbia accesso al percorso e che poi possa semplicemente "passare" i materiali ad altri perché li utilizzino in altre classi significa da un lato derubare un docente dell'opportunità di crescere professionalmente, dall'altro condannare una o più classi ad un probabile insuccesso (almeno parziale).

Ovviamente, per un dirigente assumere una prospettiva CLIL significa anche considerare e far considerare a tutti il CLIL come un progetto *di tutta la scuola*, e quindi presentarlo in modo efficace al consiglio dell'Istituto, al collegio dei docenti, e, assieme ai docenti, ai genitori e agli alunni delle classi coinvolte. Sostenere un progetto CLIL significa anche impegnarsi in prima persona (o favorire le iniziative degli insegnanti più capaci di farlo) per trovare fondi aggiuntivi attraverso convenzioni/protocolli/progetti con Enti, Fondazioni, Istituti di credito o Casse Rurali, solo per fare qualche esempio. La questione dei fondi non è peregrina. Molti dirigenti che non hanno esperienza della complessità del CLIL sono portati a pensare che gli insegnanti possano ampiamente progettare moduli CLIL all'interno dei normali tempi di progettazione. Non è così (e questo è vero in generale, ma a maggior ragione nel caso di insegnanti nuovi al CLIL). Progettare (e valutare) moduli CLIL richiede un tempo molto superiore, prima di tutto perché i materiali didattici pubblicati (quelli seri) sono ancora pochissimi (e non esistono per tutte le lingue, per tutte le materie e per tutte le classi) e quindi gli insegnanti devono molto spesso costruirli *ex novo*; in secondo luogo per le questioni viste più sopra di gestione delle relazioni e dei compiti nel *T-Team*. Per il dirigente, sostenere il CLIL significa anche sostenere gli insegnanti nelle loro legittime richieste di riconoscimento (che, si badi, possono

essere di varia natura: pecuniario, di attrezzature, di sussidi, di materiali, di semplici fotocopie) di fronte al personale amministrativo o non docente che può creare difficoltà, ritardi, disagi. Significa, in una parola *esserci*. In cambio avrà la stima incondizionata degli insegnanti e vedrà moltiplicare i loro sforzi per il successo delle iniziative.

3. SFIDA N. 3 - UN NUOVO (VECCHIO?) APPROCCIO NELL'INSEGNAMENTO

Le indicazioni sui metodi più adatti al CLIL sono ormai parecchi in letteratura. Basterà citare qui soltanto alcuni autori che molto si sono spesi per diffondere le informazioni e aumentare la consapevolezza tra docenti, responsabili e decisori politici della necessità di ricorrere a *metodi attivi*, che vedano gli alunni/studenti al centro del processo di apprendimento lavorare in gruppo su compito (*task*) mentre il docente assume il ruolo di facilitatore e organizzatore delle attività (Clegg, 2001; Clegg, 2005; Coonan, 2006; Coonan, 2007; Cornaviera, 2006; Lucietto, 2006d; Marsh, 2001; Marsh, 2002; Mehisto, 2007; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Serragiotto, 2003). Nei miei studi non ho finora trovato alcun autore che proponga come utile o adatta al CLIL la classica lezione frontale, se non per brevi momenti di conduzione centralizzata della classe per scopi molto specifici. Eppure, molti sono i colleghi di materia non linguistica, così come i dirigenti scolastici, che ancora pensano alla lezione frontale come ad una modalità possibile: da qui forse il senso di inadeguatezza dei primi, che molto raramente si sentono in grado di gestire una lezione parlando per un'ora intera in una lingua straniera, e la sottovalutazione dei secondi rispetto al tempo e allo sforzo necessario per programmare percorsi CLIL.

Il modello che si presenta, suggerito agli Istituti durante le sperimentazioni assistite (2003-2006), non si discosta dalle indicazioni date dagli autori nazionali e internazionali. A livello metodologico (Fig. 2), infatti, esso suggerisce di utilizzare un approccio basato sulla centralità dell'apprendente, in cui gli alunni/studenti diventano responsabili del loro apprendimento e l'insegnante (che ha lavorato molto *prima*) diventa un facilitatore. Tale proposta si situa all'interno dell'approccio epistemologico del *costruttivismo sociale* (Vygotsky, 1962, 1980; Bruner, 1966, 1974, 1980), con un'attenzione particolare ad alcuni dei concetti portanti della teoria di Ausubel (1991): *apprendimento per scoperta*, e *apprendimento significativo*.

Aspetti metodologico-didattici

Organizzazione della classe: per gruppi di alunni, o a coppie.

Modalità principale del lavoro in gruppo: ove possibile, applicazione di modalità e strutture del *Cooperative Learning*.

Attività principali durante il lavoro in gruppo: risoluzione di compiti di apprendimento (*task-based approach*), giochi didattici, preparazione di *report*.

Materiali didattici utilizzati: ove possibile materiali autentici, o schede di lavoro prodotte dai docenti del team a partire da materiali autentici.

Lingua utilizzata in classe: dall'insegnante, quanto più possibile la lingua straniera, con eventuale uso mirato dell'italiano; dagli alunni: l'italiano o la lingua straniera nel gruppo durante la risoluzione dei compiti (*tasks*) o durante lo studio; la lingua straniera nei momenti di intervento in plenaria, nei *report*, ecc.

Strutturazione e criteri di correzione delle verifiche: vengono valutati principalmente concetti e abilità relativi alla materia non linguistica.

Correzione delle verifiche: *Teaching Team* (docente di materia non linguistica + docente di lingua straniera).

Fig. 2. Aspetti metodologico-didattici di un modello organizzativo idoneo al CLIL

Un approccio basato sull'utilizzo di *task* (*Task-based Learning*, o *TBL*) e del lavoro in gruppo è comunemente proposto in letteratura, ma io preferisco riferirmi *tout court* al *Cooperative Learning* (d'ora in poi *CL*), un approccio nato all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso che ha prodotto molta ricerca in ambito internazionale, specialmente negli USA e in Israele (da tali Paesi vengono infatti i padri fondatori). È un approccio coerentemente strutturato che ha molti punti in comune con il *TBL*. È basato anch'esso sulla risoluzione di compiti (*task*) di apprendimento, e può essere applicato a tutte le materie del curriculum, compresa la lingua seconda (McCafferty, Jacobs e DaSilva Iddings, 2006) e straniera (Callovi, 2003). Le caratteristiche principali del *CL* (da non confondere con il tradizionale lavoro di gruppo) sono: la distinzione di ruoli funzionali all'interno di gruppi disomogenei per capacità e competenze; l'attribuzione degli alunni/studenti ai gruppi a cura del docente; l'insegnamento delle abilità sociali essenziali al lavoro in gruppo, ove necessario; la risoluzione di compiti di apprendimento strutturati che si avvalgono delle competenze/abilità complementari di tutti i membri del gruppo; la meta-cognizione sul processo del lavoro svolto, per imparare dai propri comportamenti (sia in positivo che in negativo); la valutazione individuale alla fine di un percorso (in alcune varietà possono essere dati dei *bonus* ai gruppi i cui membri hanno avuto tutti dei risultati particolarmente positivi). Molto spesso (e questo è successo anche in quasi tutti i contesti delle sperimentazioni assistite) il *CL* è sconosciuto sia agli insegnanti di lingua straniera che agli insegnanti di materia non linguistica. Questo crea delle interessanti dinamiche in cui entrambi gli insegnanti sono nella condizione di imparare sia l'uno dall'altro che insieme. In contesti in cui il dialogo professionale non sia una consuetudine, o sia difficile perché si inserisce in un substrato di tensioni dovute alla

percepita minaccia del proprio ruolo, questa condizione, che pone gli insegnanti su un piano di parità professionale, può essere un elemento di distensione e facilitare la nascita di una fruttuosa collaborazione.

I materiali per il CLIL prodotti dai *T-Team* durante le sperimentazioni assistite (un'altra *sfida* del CLIL, che però non verrà trattata nel presente contributo) sono visibili sul sito dell'IPRASE; alcuni sono stati illustrati al convegno di Rovereto da una docente di un *T-Team* in una delle presentazioni. Per dare comunque un esempio, che vale più di mille descrizioni, di che cosa si intenda per *task* sui quali far lavorare gli alunni, si riportano nel seguito due materiali (Fig. 3 e 4) prodotti da uno dei *T-Team* per un modulo di Geografia in inglese (Argomento 1: *Il ciclo dell'acqua*; Argomento 2: *Caratteristiche del fiume*). I materiali, qui decontestualizzati giocoforza, sono stati utilizzati in classi diverse all'interno di un percorso strutturato nella scuola secondaria di primo grado. Date le particolari caratteristiche del Trentino, ove la prima lingua straniera è il tedesco, gli alunni avevano iniziato lo studio dell'inglese come seconda lingua straniera nella prima classe della secondaria di primo grado. Una delle attenzioni che ha impegnato maggiormente tutti i *T-Team* è stata l'elaborazione delle consegne, che dovevano essere chiare, essenziali e dal linguaggio semplice - non si può infatti sommergere l'apprendente con lunghe spiegazioni in una lingua che sta soltanto iniziando ad apprendere, o sottoporlo all'ascolto/lettura di istruzioni più complesse del compito stesso. Tale attenzione traspare chiaramente anche dagli esempi forniti.

Le parti del fiume

- **Look at the drawing and write the right terms in the blank spaces!**
- **Attention please! There are 5 spaces and 6 words in the drawing. Which word does not have a place?**
 - 1. The is where a river starts, usually in an upland area.
 - 2. A is a stream that joins the main river.
 - 3. A is the point where two rivers join.
 - 4. The is where the river flows into the sea.
 - 5. An is the form the mouth takes when the river is deep enough to let the sea enter at high tide.

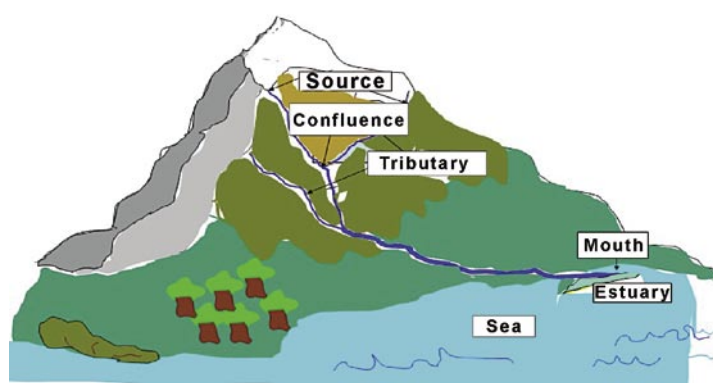


Fig. 3. Le parti del fiume

(materiali prodotti da uno dei *T-Team* della scuola media di Telve Valsugana, a.s. 2005-06, per una classe prima)

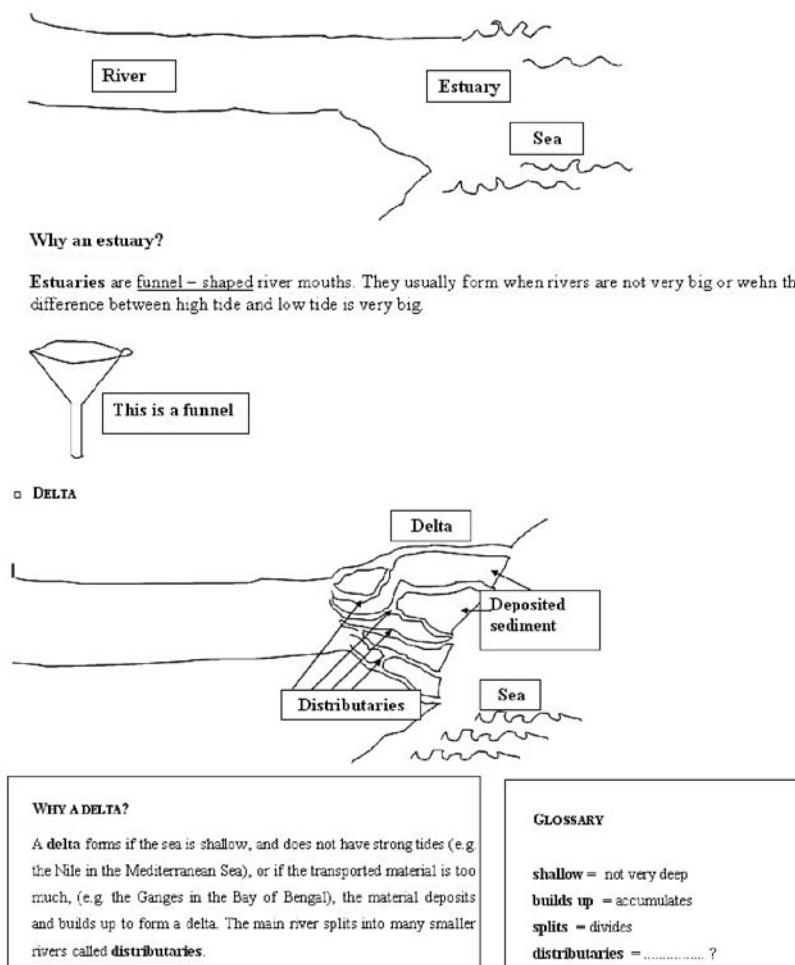


Fig. 4. Caratteristiche e cause di foci a estuario e a delta

(materiali prodotti da uno dei T-Team della scuola media di Telve Valsugana, a.s. 2005-06, per una classe prima)

Vista anche l'età dei discenti interessati dalle sperimentazioni assistite (tutti tra i 10 e i 16 anni), una seconda scelta di metodo importante è stata quella di alternare attività più impegnative a giochi didattici, anche adattandoli a partire da giochi realmente esistenti, come il *Puzzle* dell'Africa da ricostruire (Fig. 5), che permette agli alunni di ricordare meglio la posizione dei vari stati all'interno del continente e di fissarne i nomi, e il *Memory* (Fig. 6) dove non conta solo la memoria visiva, come nel Memory classico, ma anche la conoscenza di quanto appreso, perché bisogna riuscire a mettere insieme capitale e stato dell'Africa.

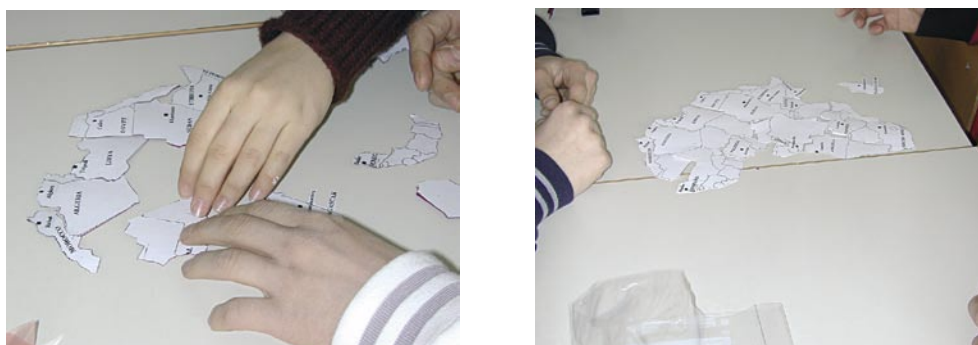


Fig. 5. Puzzle dell’Africa da ricostruire

(materiali prodotti da uno dei T-Team della scuola media di Telve Valsugana, a.s. 2004-05, per una classe terza)

Il gioco è una delle attività umane preferite a tutte le età, compresa quella adulta, ma viene poco sfruttata in ambito didattico: forse le materie scolastiche a cui elementi di un approccio ludico vengono applicati più spesso sono proprio le lingue straniere. Ma non è detto che non si possano studiare anche altre materie giocando; bisogna però cambiare ottica: da un approccio centrato sul docente a quello centrato sull’apprendente.



Fig. 6. Gioco Memory adattato e applicato alle capitali e stati dell’Africa

(materiali prodotti da uno dei T-Team della scuola media di Telve Valsugana, a.s. 2004-05, per una classe terza)

Sulla valenza del gioco in educazione esiste un’ampia letteratura, a cui rimando, e anche esempi molto interessanti sviluppati in Trentino, proprio dall’IPRASE. Mi riferisco al progetto *Imparo giocando* (giochi didattici per la matematica) curato da Romano Nesler. Giocare rende l’apprendimento più facile, più motivante e, cosa assai importante, più duraturo, perché mette in moto le risorse di tutta la persona. Di solito, la scuola privilegia nell’insegnamento un approccio logico-deduttivo, in genere piuttosto asettico, che coinvolge gli alunni “soltanto dalla testa in su”, trascurando sia i fattori identitari e di strutturazione della personalità collegati all’apprendimento, così come fattori emotivi e affettivi che, se sottovalutati, possono creare delle vere e proprie barriere all’apprendimento. Inoltre, le modalità che tradi-

zionalmente vengono usate più spesso per l'insegnamento si rivolgono ad alunni che hanno molto sviluppate l'intelligenza logico-matematica e linguistica, dimenticando o ignorando tutte le altre; così come si privilegia il canale uditivo, "dimenticando" gli stili di apprendimento che preferiscono acquisire dati dall'esterno attraverso gli occhi o le mani. L'approccio basato su *task* e su giochi didattici porta ad usare in modo naturale materiali non solo basati su testi linguistici, ma sull'osservazione (*matching* di foto, illustrazioni, figure), sulla costruzione di diagrammi e grafici, sulla manipolazione di oggetti, e sull'ascolto reciproco, in una prospettiva olistica e in un ambiente di apprendimento ricco e variato. In una parola *imparare giocando non è imparare per gioco*. Per finire, il raggiungimento del successo attraverso il gioco aumenta l'autostima, un altro dei fattori cruciali per l'apprendimento. Uno dei ragazzi di un gruppo, che finalmente era riuscito a farsi venire in mente la parola giusta per completare un'attività, ha detto a voce alta "I'M GENIUS!" sollevando l'ilarità di tutti e facendolo sentire "un grande".

Un altro elemento distintivo del modello è l'importanza data alla valutazione degli apprendimenti, un aspetto talvolta sottovalutato nel CLIL. Su questo punto, così si esprime un recente Rapporto sul Piano d'Azione *Promoting language learning and linguistic diversity* della Commissione Europea: "Un'altra area che richiede ulteriore attenzione è la valutazione: poiché il CLIL è ancora allo stadio iniziale in molti Paesi, la valutazione delle pratiche CLIL non è molto diffusa" (EC, 2007:11, traduzione mia). Data la natura duale del CLIL, la valutazione è compito piuttosto complesso, ed è visto in modo diverso da autori diversi (ad es. Marsh&Nikula, 1999; Clegg, 2003; Barbero, 2005; Serragiotto, 2006): alcuni mettono sullo stesso piano la valutazione del contenuto e della lingua, altri la considerano prevalentemente da un punto di vista linguistico. In coerenza con le scelte già descritte in precedenza, questo modello considera invece i risultati nel *contenuto* come preminenti: la materia non linguistica non dovrebbe infatti soffrire per il fatto di venire studiata/appresa in una lingua diversa dalla lingua prima, pena la fondamentale messa in discussione del CLIL all'interno del curriculum. Pertanto, dopo che il *T-Team* ha selezionato gli obiettivi essenziali finalizzati alla costruzione di un reticolo concettuale e delle abilità/competenze della materia, la valutazione si focalizzerà di più sui progressi nella materia non linguistica che nella lingua straniera. I progressi nella lingua straniera, che continua ad essere a pieno titolo una materia specifica del curriculum, potranno essere valutati agevolmente durante le ore di lingua. Per valutare i progressi nel contenuto prestando attenzione al fatto che le competenze linguistiche degli alunni/studenti possano non essere ancora ampiamente sviluppate (specie nelle fasce d'età più giovani), sarà opportuno proporre delle tipologie di *task* nelle verifiche che non richiedano necessariamente una grossa produzione linguistica da parte dell'alunno/studente (Clegg, 2003), così come "calmierare" la valutazione nel caso in cui appaia chiaro che l'insuccesso parziale di una prova dipende dalle difficoltà linguistiche insite nella richiesta, e non dalla mancata comprensione/apprendimento del contenuto.

4. SFIDA N. 4 - UN NUOVO MODELLO DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

Affinché il CLIL realizzi quello che studiosi e politici si aspettano, molti ricercatori vedono come sfide primarie la formazione iniziale e lo sviluppo professionale dei docenti. In letteratura ciò è da parecchi anni considerato una priorità, anche se la differenza tra i due momenti (iniziale e in servizio) non è sempre facile a distinguersi, mentre le due categorie di docenti sono molto diverse, e hanno sia bisogni che desideri diversi. Un conto è infatti immaginare come si possono modificare i percorsi universitari esistenti per accomodarvi anche le nuove competenze richieste all'insegnante CLIL, un altro è occuparsi dello sviluppo professionale di docenti in servizio già molto capaci nel loro campo e con una professionalità anche di qualche decennio. Farò per prima cosa un breve riferimento ad alcuni autori che si sono occupati del tema in letteratura prima di presentare un *modello flessibile e incrementale di sviluppo professionale continuo situato* utilizzato nelle sperimentazioni assistite.

Già durante il Simposio del CEILINK Think-Tank (Strasbourg, 1998) la priorità della formazione dei docenti era stato un tema ricorrente. Molti studiosi avevano sottolineato che la formazione dovrebbe: 1) prevedere diversi formati e tipologie - da una sessione di un pomeriggio a un percorso *master* post-laurea (Perez Vidal, 1999); 2) preparare adeguatamente gli insegnanti ad una comprensione più profonda dei principi e della pratica dell'educazione in due lingue (Baetens Beardsmore, 1999); 3) fornire qualifiche specifiche per il CLIL come base per il reclutamento dei docenti (Wode and Burmeister, 1999). Solo Wolff (1999, cit.), tuttavia, aveva messo in luce la necessità di formare sia gli insegnanti di lingua straniera che gli insegnanti di materia non linguistica, anche se non aveva specificato le modalità di tale operazione. Più recentemente, la questione della collaborazione tra docenti dei due ambiti professionali sembra essersi maggiormente affermata. Nel contesto italiano, Serragiotto (2003, cit.) la considera come una delle opzioni possibili nel CLIL, in cui il ruolo del docente di lingua straniera è di assicurare le condizioni per l'apprendimento attraverso l'*input comprensibile* (Krashen, 2000). Tuttavia, egli non dà indicazioni nel testo su come tale collaborazione possa essere iniziata e sostenuta, mentre sembra essere in favore di programmi in cui gli insegnanti di lingua straniera vengano supportati nell'approfondimento delle loro competenze nella materia non linguistica, e gli insegnanti di materia ricevano supporto linguistico e metodologico. Negli Atti del Convegno CLIL di Helsinki 2006, Chohey-Pacquet e Amory-Bya (2007), invece, riportano nel dettaglio un modello sia *top-down* che *bottom-up* per la formazione di docenti CLIL in Belgio. Due misure in particolare sembrano interessanti: la prima, la creazione di una Commissione Pilota per il CLIL, tra i cui compiti quelli di incontrare e accompagnare i gruppi di lavoro CLIL nelle scuole, organizzare sessioni per domande e risposte sul CLIL durante il percorso di formazione degli insegnanti, e partecipare ad incontri informativi organizzati dalla scuola per genitori e futuri studenti. La seconda, la creazione di una Commissione Pedagogica per il CLIL, tra le cui responsabilità figurano l'organizzazione di sessioni di formazione in servizio per

gruppi misti di insegnanti di lingua straniera e di materia non linguistica che stanno sperimentando per la prima volta il CLIL nelle proprie classi, e l'organizzazione di gruppi di lavoro formati da consulenti pedagogici e insegnanti CLIL per lo sviluppo di materiali CLIL all'interno dei curricula esistenti.

Il modello di consulenza (Lucietto, 2008e) illustrato nel seguito è stato applicato nelle sperimentazioni assistite con l'intento di aiutare docenti in servizio anche da molti anni, ma che non avevano mai sperimentato il CLIL in precedenza, a sviluppare competenze e a mettere in pratica percorsi CLIL nelle proprie classi. Tra gli elementi più significativi: 1) la consulenza è "situata", cioè effettuata presso i singoli istituti scolastici che ne fanno richiesta; 2) la consulenza è offerta a *T-Team* formati da insegnanti di lingua straniera e di materia non linguistica; 3) lo scopo degli incontri è lo sviluppo di *reali* moduli CLIL da implementare nel corso dello stesso anno scolastico (o anni scolastici, nel caso di consulenza protratta nel tempo); 4) l'approccio epistemologico applicato è quello della *ricerca-azione*. All'epoca della consulenza, queste caratteristiche hanno rappresentato una novità in tutti gli Istituti interessati.

Il modello è incrementale e flessibile, capace cioè di adattarsi alle richieste diverse di Istituti e insegnanti con bisogni diversi. La consulenza si sviluppa in fasi, e la scuola può negoziare il numero di fasi di cui avvalersi: dalla semplice visita per illustrare principi teorici e pratici del CLIL, ad un primo percorso di esplorazione della fattibilità di un progetto CLIL (docenti disponibili a formare il *T-Team*, classi da coinvolgere, risorse disponibili per materiali e sussidi, investimento istituzionale della scuola), all'assistenza durante la fase di progettazione del modulo e di produzione dei materiali, alla presenza della consulente durante l'erogazione del modulo (osservazione in classe e *feedback* alle docenti), alla valutazione finale del modulo e alla eventuale riprogettazione. Questo modello flessibile è stato molto gradito sia dagli insegnanti che dai dirigenti, perché non impegna preventivamente le scuole ad accettare un pacchetto che alcuni possono ritenere eccessivo, e perché mette in atto delle modalità di lavoro comune che agli insegnanti è sembrato efficace.

In una scuola dove il CLIL non è per nulla conosciuto ma dove ci sono interesse e curiosità per l'approccio, si inizia preferibilmente in primavera con uno o due incontri di domande e risposte sul CLIL ad un gruppo aperto di docenti, in modo da permettere di avvicinarsi gradualmente alle caratteristiche e ai nodi di ordine teorico e pratico del CLIL. Se dopo aver esplorato insieme le FAQ del CLIL la scuola ritiene che non ci siano le condizioni per andare avanti, il percorso finisce. In genere però a quel punto l'interesse si consolida, e inizia una fase che dura fino a dopo la fine delle lezioni, il cui scopo è esplorare, dati e informazioni alla mano, la fattibilità di uno o più progetti CLIL. Si inizia a 1) contare le persone disponibili; 2) formare i *T-Team*; 3) stabilire a) in quali classi iniziare la sperimentazione, b) quale lingua straniera e c) quali materie interessare; e infine, a 4) prendere decisioni in merito alla durata dei moduli e al loro momento di inizio. Tutte le decisioni sono della massima

importanza, in particolare quelle che riguardano la composizione dei *T-Team* e la data di inizio dei moduli. La seconda decisione dovrebbe essere vincolante, ma nella pratica succede che persone disponibili non siano stabili nella scuola e che l'anno scolastico successivo non facciano più parte del collegio dei docenti. Quando questo succede, la progettazione subisce sempre un contraccolpo. Sta alla disponibilità della nuova docente, infatti, accettare o meno se far parte del *T-Team*, e non sempre l'ostacolo causato dal non aver partecipato alla fase iniziale è facile da superare. Le decisioni successive definiscono di fatto la porzione del curriculum che sarà interessata dal modulo, poiché nel modello proposto il modulo CLIL si inserisce a pieno titolo nella programmazione annuale. Bisognerà quindi che gli insegnanti gestiscano i tempi scolastici in modo tale che il CLIL possa iniziare con tranquillità nel periodo prescelto.

La terza fase avviene durante il periodo estivo, quando le docenti, liberate dal pensiero pressante delle classi, possono dedicarsi ad una prima programmazione di ordine generale, discutendo pro e contro dell'inserimento nel modulo di questo o quell'argomento del curriculum della materia non linguistica, e al reperimento dei materiali. Si esploreranno siti web e cataloghi di case editrici internazionali, si andranno ad individuare siti dedicati alla didattica CLIL, si scaricheranno dalla rete materiali autentici che potranno tornare utili, si ordineranno testi e sussidi didattici di altri Paesi e culture in modo tale che al rientro a scuola i materiali siano in dirittura di arrivo.

A settembre, dopo l'inizio delle lezioni, e fino a gennaio inoltrato, si entra nella fase della progettazione di dettaglio. Le docenti, dopo aver identificato argomenti e macro obiettivi, suddividono il modulo CLIL in unità più piccole, alla fine delle quali si programmano le verifiche intermedie. Le attività di consulenza vengono effettuate ogni due-tre settimane. Lo scopo degli incontri è favorire la nascita e sostenere il processo di dialogo professionale tra le docenti, necessario e indispensabile alla costruzione dei moduli e dei materiali. Durante gli intervalli tra una sessione di consulenza e l'altra, le docenti si incontrano da sole per preparare le attività e i materiali, che vengono messi sul tavolo negli incontri con la consulente e guardati da tutti criticamente mentre si procede alla scelta di una sequenza didattica coerente e completa. Qualche attività viene scartata, magari per essere ripresa in un secondo momento; altre vengono messe in sequenza una o più volte fino a quando il risultato non soddisfi pienamente tutti.

La fase di erogazione del modulo inizia col secondo quadrimestre, quando le operazioni di valutazione intermedia dell'anno scolastico si sono concluse e si può, per così dire, iniziare un nuovo ciclo di lavoro. Iniziare a febbraio ha anche il vantaggio di lasciare ai *T-Team* un tempo adeguato per la progettazione e la preparazione dei materiali (soltanto per fornire un parametro: un modulo di 20 ore può richiedere ad un *T-Team* con poca o nulla esperienza pregressa fino a 60-70 ore di

lavoro, quando non si siano trovati materiali già pronti da utilizzare). Il modello più sostenibile, come evidenziato altrove nel documento, è quello che vede il docente di materia non linguistica a condurre la classe, ma nelle sperimentazioni assistite ciò non è stato possibile, perché le competenze linguistiche erano esigue. In questi casi, ove giocoforza si parla di compresenza in classe, il ruolo della docente di materia non linguistica non è quello di spettatrice. Ella può co-gestire la distribuzione dei materiali e l'organizzazione della classe (senza necessità di troppe parole, usando gesti e mimando azioni), e, cosa più importante, osservare la classe e organizzare delle sessioni di meta-cognizione con gli alunni/studenti in momenti non-CLIL per monitorare l'andamento del modulo. Nelle esperienze effettuate, quando la compresenza non è stata possibile non si sono nemmeno effettuate attività di meta-cognizione, con il risultato da un lato che la professionalità dell'insegnante di lingua straniera ha avuto il sopravvento e gli alunni hanno pensato di fare lezione di lingua invece che di Geografia; dall'altro, che il tutto è stato scoperto ormai troppo tardi per apportare dei correttivi, cioè alla fine del percorso.

A modulo concluso, i *T-Team* (inclusa la consulente) passano alla fase di valutazione dell'impatto del modulo, attraverso strumenti di raccolta dati concordati e preparati in precedenza (questionari a genitori, interviste di gruppo agli alunni, alle docenti del *T-Team* e, ove possibile, al dirigente scolastico). I dati raccolti in questo modo durante le sperimentazioni assistite hanno mostrato un'ampia soddisfazione da parte degli *stakeholders*, e tranne in un caso i progetti sono stati riproposti e continuano tuttora, coinvolgendo un sempre maggior numero di classi, docenti e materie non linguistiche. Per quel che riguarda invece il modello di consulenza, la valutazione positiva è stata unanime (Lucietto, 2008b, cit.).

Tutto questo percorso, che a pieno titolo si può definire di sviluppo professionale continuo e situato (perché svolto nel luogo di lavoro, su un progetto reale dell'Istituto), lascia competenze e tracce permanenti. Durante il convegno una docente ha illustrato, a nome di tutti i *T-Team*, le modificazioni professionali che intervengono nell'insegnante che partecipa ad un progetto CLIL: come cambiano il suo ruolo, il suo modo di insegnare, la sua riflessione sui processi di insegnamento-apprendimento, il suo rapporto con i colleghi; quali cambiamenti avvengono nella sua auto-percezione, quali tracce lascia un progetto CLIL di successo nella scuola.

Ma quali sono i principi che informano un tale percorso dal punto di vista della consulente? Essi si possono ricondurre a tre macroaree. La prima, il valore del *costruttivismo sociale* anche nella relazione tra e con adulti nel *lifelong learning*. Il modello infatti presuppone che: 1) il processo di apprendimento sia favorito quando gli esseri umani imparano co-costruendo significati con altri (Vygotsky, 1962, cit.); 2) nel caso degli adulti, il desiderio di imparare dipenda anche dal rispetto della professionalità acquisita e dal valore che l'individuo attribuisce alle attività che gli vengono proposte (Knowles, 1973); 3) gli insegnanti che hanno già molti anni di

esperienza abbiano il diritto a sviluppare la propria professionalità a partire dalle competenze che già posseggono (Richards, 1998); 4) tutti gli insegnanti abbiano il diritto allo sviluppo professionale continuo e alla sperimentazione di nuovi approcci. Questi principi spiegano l'insistenza del modello non su una semplice simulazione ma sull'effettiva progettazione di un modulo CLIL.

La seconda macroarea riguarda i principi dello sviluppo professionale: il principio della *pratica riflessiva* (Schön, 1983; Richards and Lockhart, 1994) e il principio della *ricerca-azione* (Hopkins, 1985; Pozzo e Zappi, 1993; Losito e Pozzo, 2005) come approccio all'interno del quale attuare la riflessione sulla pratica. A volte, come in questo caso, la ricerca-azione include la presenza di un esterno, un pari tra pari che lavora con gli insegnanti per scopi comuni. Chi effettua la consulenza si sente nello stesso tempo parte del *team* e amico critico, a osservare e dare *feedback* sia sul processo che sul prodotto del lavoro svolto insieme.

La terza macroarea è l'area della *comunicazione*, che si ispira alla *pragmatica* (Watzlawick et al., 1967), al rispetto per le diverse posizioni e alla ricerca collaborativa di modalità alternative. Perché questo avvenga, i docenti devono stabilire un proficuo dialogo professionale e una comunicazione efficace che li metta al riparo da barriere della comunicazione (Gordon, 1974).

5. SFIDA N. 5 - I RISULTATI

Si ricordava all'inizio (*cf. supra*, Par. 1) come una delle preoccupazioni maggiori rispetto al CLIL sia che esso permetta sì un aumento delle competenze linguistiche, ma a scapito dell'apprendimento della materia non linguistica. È questa un'annosa questione, dibattuta da più autori in più contesti. Fortunatamente, gli studi in questo settore si stanno moltiplicando, e stanno dimostrando che, quando l'approccio è corretto, i risultati nella materia non linguistica sono positivi e non c'è bisogno di creare falsi allarmi. Diverso è il caso, invece, di sperimentazioni forse un po' arrischiate, dove cioè le condizioni non sono ottimali in partenza, e dove l'apprendimento può in effetti risentirne. Abbiamo alcuni esempi di entrambe queste situazioni dai dati delle sperimentazioni assistite in Trentino.

Gli alunni/studenti sono stati valutati sia nella lingua straniera che nella materia non linguistica. I risultati nel "contenuto" sono stati considerati dai *T-Team* molto buoni in tre progetti su cinque (Geografia in inglese in due scuole secondarie di primo grado, Offset Printing in un Istituto della Formazione professionale), abbastanza buoni nel quarto (Geografia in tedesco in una scuola secondaria di primo grado), mentre in un progetto di Matematica alla scuola primaria vincoli di carattere istituzionale e organizzativo hanno limitato molto il successo degli alunni. È stato chiesto agli alunni in tutti i contesti di esprimersi sull'aumento percepito di competenze, e

un dato interessante viene proprio dalle parole di due di loro, che sembrano confermare quanto espresso da Vollmer (2006, cit. da Dalton-Puffer):

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

e

“A me piace molto di più fare geografia in inglese che in modo tradizionale perché facendola in inglese imparo nuovi vocaboli, ma soprattutto mi ricordo meglio i procedimenti”. (Lucietto, 2008b:133)

Per quanto riguarda la lingua straniera, quasi tutti gli alunni hanno fatto progressi da buoni a molto buoni in quattro progetti su cinque (ad eccezione del progetto che coinvolgeva la Matematica). In uno dei due Istituti Comprensivi i progressi sono stati notati anche da una collega esterna alle classi CLIL, che ha preparato alunni di molte classi diverse agli esami di certificazione linguistica, e che ha rilevato differenze tra gli alunni di classi CLIL e non-CLIL a favore dei primi (per una disamina completa dei risultati nei cinque progetti, si veda Lucietto, 2008b, cit.).

Molte sono state anche le riflessioni sulla pratica alla fine dei moduli, che hanno fornito dati utili per la loro riprogettazione o riproposizione (Lucietto, 2008f). Il modello CLIL proposto non voleva essere del tutto vincolante, ma permettere, all'interno di alcune linee guida, alcuni adattamenti alle esigenze delle singole scuole. Quando i cambiamenti hanno riguardato alcuni delicati aspetti organizzativi, tuttavia, il successo degli alunni non è stato così significativo. L'esempio più rappresentativo è stato il modulo di Matematica in inglese, che, per alcuni vincoli di contesto, era stato introdotto come un modulo di “ripasso” all'interno delle ore di Informatica, corto (soltanto 15 ore) e molto diluito nel corso dell'anno (una lezione di 50 minuti ogni due settimane per gruppo di studenti -4 gruppi- da settembre a maggio). Inoltre, il supporto istituzionale da parte della scuola è mancato. Questi fattori hanno avuto un significativo impatto sull'apprendimento: gli alunni, che avevano iniziato appena l'anno prima l'inglese come seconda lingua straniera (1 ora la settimana), da una lezione all'altra non riuscivano a ricordare le attività svolte. Poiché l'insegnante aveva messo in atto un approccio centrato sull'apprendente, ricco di giochi per la matematica e con molte attività di *Total Physical Response*, gli alunni si sono molto divertiti e hanno espresso una valutazione positiva all'esperimento, ma la docente ha dovuto progressivamente ridurre i suoi obiettivi sia nella matematica che nella lingua straniera. L'insegnante ha quindi perso motivazione, ha concluso che nella scuola non esistevano le condizioni per proporre un nuovo intervento l'anno successivo, e ha sospeso il progetto, mentre ha espresso comunque una valutazione positiva sull'aumento delle sue competenze professionali. Dei risultati parziali in Geografia nel modulo di Geografia in tedesco si è già riferito invece nel paragrafo precedente (*cfr. supra*, Par. 4).

Nei due moduli di Geografia in inglese, in entrambi gli Istituti Comprensivi un'Unità condotta in modo simile (*Istituzioni dell'Unione Europea*) è stata consi-

derata difficile dagli alunni, e l'apprendimento non ha raggiunto un livello ottimale per tutti. L'argomento era piuttosto astratto, e probabilmente poco appropriato per il livello di sviluppo cognitivo degli alunni e per le loro conoscenze pregresse nella materia, anche se le insegnanti avevano assicurato che tale argomento copriva il curriculum di geografia per le classi coinvolte e non aveva mai creato problemi di apprendimento in lingua prima. È vero però che in molti casi l'apprendimento della Geografia in lingua prima avviene tramite la semplice memorizzazione, mentre in entrambi i moduli CLIL era stato chiesto agli alunni di processare e connettere informazioni a livello più profondo. Questa fondamentale differenza deve essere considerata, se si vogliono trovare modalità che permettano agli alunni di effettuare le connessioni richieste e quindi di apprendere. Ciò è stato possibile in una delle due classi: durante un successivo viaggio di istruzione a Vienna, gli alunni hanno visitato un Ufficio dell'Unione Europea e sono stati in grado di connettere le informazioni precedenti con il *qui ed ora* della visita facendole divenire parte del loro sapere. Alcuni alunni hanno trovato l'argomento così stimolante da portare su questo una tesina all'esame di stato.

Per quanto riguarda il grado di soddisfazione generale degli *stakeholders*, durante il convegno una collega ha testimoniato per tutti i *T-Team* della valutazione molto positiva di insegnanti, genitori ed alunni. Infine, alcuni studenti di classi CLIL hanno dato voce alle loro esperienze a partire da alcune parole chiave da loro stessi scelte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ausubel D.P.** (1991), *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano
- Baetens Beardsmore H.** (1999), *Consolidating Experience in Plurilingual education*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä
- Barbero T.** (2005), *La valutazione*, in Barbero T. and Clegg J., *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma
- Barbero T. e Clegg J.** (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma
- Bruner J. et al.** (1966), *Studies in Cognitive Growth*, Wiley, New York, trad. it. 1972, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma
- Bruner J.S.** (1974), *Apprendimento e pensiero*, in Boscolo P. (a cura di), *Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento*, Martello-Giunti, Firenze
- Bruner J.** (1976), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma
- Callovi P.** (2003), *Cooperative Learning Activities in the Class of English as a Foreign Language*, in Lucietto S. (ed.), *Children as Learning Citizens: A European Project*, IPRASE, Trento
- Clegg, J.** (2002), *What teachers working in a second language need to know*, in Barbero, T. e Fiore A.M. (a cura di), *Insegnare ed apprendere in più lingue: una scommessa per l'Europa. Atti del Convegno di Torino*, 13 dicembre 2001, IRRE Piemonte, Torino
- Clegg J.** (2003), *The 'Lingue e Scienze' Project. Some Outcomes*, in Boella T. e Barbero T., *Ùso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Torino
- Clegg J.** (2001), *Towards Successful English-medium Education in Southern Africa*, in Marsh D., Ontero A. & Tautiko Shikongo, *Enancing English-medium Education in Namibia*, University of Jyväskylä and Ongwediva College of Education, Jyväskylä
- Clegg J.** (2003), *The 'Lingue e Scienze' Project. Some Outcomes*, in Boella T. e Barbero T., *Ùso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Torino
- Clegg J.** (2005), *Processi cognitivi e sviluppo linguistico*, in Barbero e Clegg, *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber, Roma
- Clegg J.**, *Providing Language Support in CLIL*,
<http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf> (ultimo accesso 11.11.2007)
- Chohey-Pacquet M. and Amory-Bya N.** (2007), *"Mission CLIL-possible": the quest to generate and support good CLIL practice in francophone Belgian state comprehensive catholic secondary schools*, in Marsh D. and Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Coonan C.M.** (2006), *La metodologia task-based e CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Coonan C.M.** (2007), *How are students engaged in subject learning through the foreign language? Activities for learning in a CLIL environment*, in Marsh D. and Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main

- Cornaviera D.** (2006), *Approcci e strategie didattiche nell'insegnamento CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Cummins J.** (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon
- Dalton-Puffer C.** (2007), *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe*, in Delanoy W. and Laurenz Volkman, (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg
- European Commission** (2007), *Commission Working Document: Report on the implementation of the Action Plan "Promoting language learning and linguistic diversity"*, Brussels, 25.9.2007
- Genesee F.** (2008), *Insights from Immersion Research. Plenary Speech at the International Conference CLIL Fusion - Multilingual Mindsets in a Multicultural World. Building quality learning communities*, Hotel Olümpia, Tallinn, Estonia, 24-25 October 2008
- Gordon T.** (1974), *Teacher Effectiveness Training*, (2003, 1st revised edition), Three Rivers Press, New York
- Hopkins D.** (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University Press, Milton Keynes
- Knowles M.** (1973), *The Adult Learner. A Neglected Species* (4th ed.), Gulf Publishing Company, Houston, Texas
- Krashen S. and Terrell T.D.** (2000) (2nd ed.), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Longman, Harlow
- Langé G.** (2007), *Italy*, in Maljers A., Marsh D. and Wolff D. (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar
- Losito B. e Pozzo G.** (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma
- Lucietto S.** (2008a), *... e allora... CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2008b), *Risultati delle sperimentazioni*, in Lucietto S. (ed.), *... e allora... CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2008c), *Il modello CLIL proposto dall'IPRASE*, in Lucietto S. (ed.), *... e allora... CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2006d), *Il Cooperative Learning: una metodologia per CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2008e), *Il modello IPRASE di consulenza CLIL alle scuole*, in Lucietto S. (ed.), *... e allora... CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE, Trento
- Lucietto S.** (2008f), *Valutazione dell'azione*, in Lucietto S. (ed.), *... e allora... CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE, Trento

- Maljers A. and Marsh D.** (1999), *From Vision to Pragmatism: Content and Language Integrated Learning as a key factor in achieving plurilingualism in Europe*. Report presented at the Conference "Strategies for the Promotion of Linguistic Diversity in Europe", Noordwijkerhout, 1999, accessed through www.upf.edu/dtf/alpme/links.htm
- Marsh D.** (2001), *Approaching Language-sensitive Expertise*, in Marsh D., Ontero A. and Tautiko Shikongo (eds.), *Enhancing English-medium Education in Namibia*, University of Jyväskylä and Ongwediva College of Education, Jyväskylä
- Marsh D.** (2002a), *CLIL/EMILE - The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, UniCOM Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Marsh D.** (2002b), *Main Features of CLIL*, in Langè G. (a cura di), *Tie-Clil Professional Development course*, Grafica L. Monti, Milano
- Marsh D.** (2003), *The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe*. *ELC Information Bulletin 9 - April 2003*, <http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>
- Marsh D.** (2007), in *CLILCOM*, alla p. <http://clilcom.stadia.fi/1329>
- Marsh D. and Langé G.** (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, TIE-CLIL, Jyväskylä & Milan
- Marsh D. and Nikula T.** (1999), *Development Issues for Achieving Success*, in Marsh D. and Langé G. (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- McCafferty S.G., Jacobs G.M. and DaSilva Iddings A.C.** (2006), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge
- Mehisto P.** (2007), *What a school needs to consider before launching a CLIL Programme*, in Marsh D. and Wolff D., (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Mehisto P., Marsh D. and Frigols M.J.** (2008), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford
- Morin E.** (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano
- Morin E.** (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano
- Perez-Vidal C.** (1999), *Teacher education: the path towards CLIL*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium, Report on the CELLINK Think-Tank*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Pozzo G. e Zappi L.** (a cura di) (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, IRRSAE Piemonte e Bollati Boringhieri, Torino
- Ricci Garotti F.** (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Richards J.C.** (1998), *Beyond Training*, Cambridge University Press, Cambridge
- Richards J.C. and Lockhart C.** (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge

- Santuari A. e Senoner G.** (2006), *Il teaching team CLIL*, in: Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Schön D.A.** (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York
- Serragiotto G.** (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia
- Serragiotto G.** (2006), *La valutazione del prodotto CLIL*, in: Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE, Trento
- Vygotsky L.S.** (1962), *Thought and Language*, the MIT Press, VI ed., 1992, Cambridge, Mass, trad. it. 1973, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze
- Vygotsky L.S.** (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino
- Watzlawick P., Beavin J. and Jackson D.D.** (1967), *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Company, New York
- Wode H. & Burmeister P.** (1999), *Priorities for CLIL investment in the forthcoming period*, in Marsh D. and Marsland B. (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium, Report on the CEILINK Think-Tank*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä
- Wolff D.** (2005), *Approaching CLIL*, in: Marsh D. et al., 2005, *Project D3 - CLILmatrix. The CLIL Quality Matrix. Central Workshop Report 6/2005*, ECML, Graz