

**Plurilinguismo
e innovazione
di sistema**

Sfide e ricerche curriculari
in ambito nazionale
e internazionale

a cura di **Sandra Lucietto**

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

Prima pubblicazione giugno 2009

Stampa: Centro Duplicazioni, Provincia Autonoma di Trento

Plurilinguismo e innovazione di sistema
Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale

a cura di Sandra Lucietto

p. 322; cm 297
ISBN 978-88-7702-243-1

Presentazione	
A. Salatin	5
L'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere all'inizio del III millennio: nuove (e vecchie) sfide	
S. Lucietto	7
PARTE PRIMA	
Lingue straniere: le sfide del XXI secolo e l'innovazione di sistema	
Il mare è blu in tutte le lingue...	
F. Ricci Garotti	29
La sperimentazione della L2 veicolare nella scuola primaria: verso il curriculum plurilingue	
M. Dodman	51
Sfide e risultati del CLIL	
S. Lucietto	64
La formazione degli insegnanti di inglese come lingua straniera	
U. Capra	90
Alis, un'esperienza di formazione	
M. Predelli	106
Il Tao dello Sviluppo Professionale	
P. Callovi	120
PARTE SECONDA	
Sostenere l'innovazione: alcuni modelli ed esperienze internazionali	
Foreign Language Teaching in Basic and Secondary Education in Finland: Current situation and future challenges	
S. Pöyhönen	145
Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht in Norwegen	
R. Steinar Nybøle	174
Managing language programmes and classroom learning: The Estonian CLIL perspective	
P. Mehisto	191
Preparation and development courses for modern foreign language and EFL teachers: A personal view	
T. Woodward	214

Interhemisphärisches Fremdsprachenlehren und –lernen

L. Schiffler

228

PARTE TERZA**Sostenere l'innovazione: due ricerche****La certificazione linguistica nella Formazione Professionale
in provincia di Trento**

L. Doddis, C. Favaretto

245

**Ambienti virtuali di apprendimento collaborativo implementati
con tecnologie *open source***

P.P. Benedetti, A. Corazza, S. Lotti

271

PARTE QUARTA**Presentazioni interventi**(solo on line all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008)• **Lingua straniera nella scuola dell'infanzia**

F. Ricci Garotti

• **La sperimentazione della L2 veicolare**

M. Dodman

• **Sfide e risultati del CLIL**

S. Lucietto

• **Materiali per il CLIL**

F. Fantin

• **La figura insegnante nel progetto CLIL**

A. Zorzi

• **CLIL: rendicontazione valutativa sull'impatto dei progetti**

M.C. Schir

• **CLIL: parole chiave**

M.C. Schir

• **Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland**

S. Pöyhönen

• **Some Cornerstones in Foreign Language Education in Norway**

S. Nybøle

• **Managing language programmes and classroom learning**

P. Mehisto

APPENDICI**CLIL Methodology**

302

The Finnish Education System

304

The Added value of Multilingualism

305

Una sfida salutare

309

Presentazione

La Provincia Autonoma di Trento ha investito e continua a investire importanti risorse nel miglioramento del proprio sistema educativo e i risultati delle prove internazionali (come quelle dell'OCSE o dell'IEA) testimoniano i buoni livelli raggiunti dagli studenti trentini in vari ambiti.

Nelle lingue straniere però, queste performances non sono sempre assicurate e non esistono ancora strumenti valutativi standardizzati basati su parametri così trasversalmente autorevoli a cui fare riferimento. Si impone quindi un impegno sia nel rinnovamento della didattica che nella certificazione delle competenze acquisite dagli alunni. In quest'ultimo ambito le scuole del Trentino sono per fortuna già molto attive, attraverso il ricorso alle certificazioni che fanno riferimento al *Common European Framework of Reference* del Consiglio d'Europa, rilasciate da appositi enti accreditati. Il numero di certificazioni acquisite dagli studenti del sistema educativo trentino è infatti paragonabile a quello della Lombardia, regione di ben altre dimensioni dal punto di vista della popolazione scolastica.

La qualità di un sistema si basa tuttavia sulla capacità di innovare e diversificare costantemente l'offerta formativa: per questo l'Amministrazione Provinciale trentina sostiene ad esempio l'introduzione di una lingua straniera fin dalla scuola dell'infanzia e incoraggia le sperimentazioni diffuse di CLIL e di apprendimento linguistico in ambito veicolare.

Il ruolo dell'IPRASE del Trentino è quello di fornire un supporto tecnico e scientifico a tali processi di innovazione, attraverso varie azioni di sistema, tra cui quelle volte allo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, sia dal punto di vista metodologico-didattico che linguistico.

Il presente volume propone un approfondimento, sia teorico che esperienziale, relativo ad alcuni ambiti di innovazione dell'insegnamento delle lingue straniere nella Provincia Autonoma di Trento, realizzati nel periodo 2006-2008 nel quadro del progetto ALIS, co-finanziato dal Fondo Sociale Europeo.

Il testo contiene anche un confronto comparativo con elaborazioni ed esperienze effettuate in alcuni Paesi del Nord Europa che sono riusciti a diffondere con successo le competenze in lingua straniera in larga parte dei propri cittadini. Sono realtà certamente molto diverse dal Trentino, ma che possono e devono rappresentare per la nostra provincia uno stimolo a fare sempre meglio.

In termini di politiche formative, si tratta ora di procedere ulteriormente, sia attraverso il supporto e l'accompagnamento alle istituzioni scolastiche e formative nei loro processi di ricerca e di innovazione metodologico-didattica, sia attraverso programmi formativi di medio periodo per i docenti. Su questa strada la scuola trentina può vantare, anche grazie al progetto Alis e a tutti coloro che vi hanno collaborato, un buon punto di partenza, un "capitale sociale" notevole che sicuramente la faciliterà nell'affrontare le impegnative sfide ancora aperte.

Il direttore dell'IPRASE del Trentino
Arduino Salatin

L'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere all'inizio del III millennio: nuove (e vecchie) sfide

Sandra Lucietto, Libera Università di Bolzano

1. UN'EUROPA MULTILINGUE, UN'EUROPA PLURILINGUE

Cinque anni appena sono passati dal primo grande convegno IPRASE sulle lingue straniere (gennaio 2004, *cfr. infra*, Par. 3), e soltanto due e mezzo dalla pubblicazione dell'ultimo volume IPRASE di riflessione ad ampio raggio sulle lingue straniere:¹ cinque anni densi di cambiamenti, e in cui gli scenari politici, economici e sociali a livello Europeo sono divenuti *molto* rapidamente molto più complessi. L'accelerazione è stata fortissima: nel gennaio del 2004 gli stati membri dell'Unione Europea erano ancora soltanto 15; sono diventati 23 appena qualche mese dopo (maggio 2004); sono 27 oggi (dal gennaio 2007) – praticamente raddoppiati nel giro di due anni e mezzo. La complessità linguistica dell'Unione non ha fatto che rispecchiare la complessità politica: le lingue ufficiali erano 13 all'inizio del 2004, sono 23 oggi. Né è messa in discussione la scelta, *politica* e non economica (per chi avesse bisogno di essere convinto, basti dire che i servizi di traduzione sono una delle voci unitarie di spesa più forti del *budget* Europeo...), di restare “*uniti nella diversità*”. Anzi, proprio per rafforzare il concetto, il 2008 è stato dichiarato dall'Unione *Anno europeo del dialogo interculturale*. Perché?

Perché mai come oggi, forse, senza davvero rendercene conto dal nostro piccolo osservatorio locale, corriamo il rischio di vivere in una casa comune europea che è una *Babele delle lingue*. Mai come oggi, forse, l'appello allo sviluppo di competenze plurilingui nei cittadini dell'Unione, che ai più cinici poteva sembrare dettato da considerazioni meramente economiche (la retorica della società della conoscenza più competitiva al mondo, delle lingue come chiave per accedere a tale conoscenza... e quindi al potere economico) può essere invece suggerito da necessità di ordine identitario, etico (parole oramai in disuso), politico e sociale. Perché altrimenti insistere su multilinguismo e plurilinguismo?² Ormai siamo tutti, credo, arrivati alla consapevolezza che gli altisonanti obiettivi di Lisbona saranno solamente in parte (e chissà *quale* parte) raggiunti, e che l'Europa *non* diventerà la società della conoscenza più competitiva al mondo entro

¹ S. Lucietto (a cura di), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE, Trento, 2006.

² Per il Consiglio d'Europa, che già nel *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) aveva introdotto una differenza tra i due termini, è multilingue uno Stato in cui si parlino più lingue come lingua madre da parte di persone diverse, e plurilingue un individuo che, all'interno del medesimo stato, parli più lingue, una come lingua materna e altre come lingua seconda o come lingue straniere. *Cfr.* Jean-Claude Beacco and Michael Byram, 2007, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, scaricabile alla pagina http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc.

il 2010. Eppure, si ha l'impressione che i documenti e gli studi prodotti o commissionati dall'Unione Europea per convincere i governi della necessità di sostenere lo sviluppo di competenze plurilingui nei cittadini degli stati membri (ognuno dei quali manterrà saldamente la sua identità culturale e linguistica) non si siano per nulla diradati. Anzi, sembra che gli appelli si siano moltiplicati negli ultimi cinque anni. Non solo, ma che si siano chiamate in causa persone di sempre più alto profilo per ribadire e divulgare il messaggio. Citerò soltanto i due esempi più autorevoli vicini a noi in ordine di tempo: il primo è il discorso di Leonard Orban, Commissario Europeo per il Multilinguismo, dal titolo *The Added Value of Multilingualism*³ tenuto a Barcelona il 30 Novembre 2007 all'Inaugurazione del Chair of Multilingualism⁴ all'Universitat Oberta de Catalunya; il secondo è il documento, dal titolo molto eloquente *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*,⁵ presentato alla Commissione dal Gruppo di lavoro presieduto dallo scrittore Amin Maalouf all'inizio del 2008. Mi sembra che i titoli e le occasioni siano abbastanza significativi di per sé. Perché dunque tutti questi sforzi? Forse perché la consapevolezza dell'importanza del plurilinguismo va al di là delle ragioni più cinicamente strumentali...

“Ma no” diranno in molti “basta l'inglese...”. No. In una società multilingue e multiculturale fatta di stati sovrani, una *lingua franca* senza portato culturale non basta: è come un diaframma tra due identità che non riescono a toccarsi, che parlano *per bocca di un altro, capendo le parole senza veramente comprendersi*. E l'inglese, che tutti ambiscono a imparare, è “*la lingua più crudele*”: proprio perché parlata da tutti, spesso senza davvero sapere che cultura esprime (...solo a titolo di esempio - ho appena inserito nel mio discorso una citazione ispirata da T.S. Eliot), viene sempre più spesso *piegata* dall'identità culturale di origine di chi la parla, con il rischio di *non significare* più nulla. E se proprio vogliamo cinicamente considerare soltanto il lato economico della faccenda (e si sa che i *businessmen* non amano fare tanta filosofia), proviamo a parlare con chi davvero “fa affari” a livello internazionale e utilizza una lingua franca. Ci dirà molto probabilmente che sì, a livello superficiale, certo, ha l'impressione di risolvere il problema. Ma che ci sono dei momenti, e possono essere molti, in cui capisce le *parole* dell'altro, perché la lingua franca è conosciuta da entrambi, ma non *perché* l'altro le dica, e come comportarsi di conseguenza – o, per dirla con la pragmatica della comunicazione, perché l'altro *agisca* in un certo modo *con le parole*, e come rispondere alla sua “azione”. In altre parole, avrebbe bisogno di *conoscere la cultura dell'altro che parla in inglese*, per capire davvero. E qui il cer-

³ Trad. it. *Il valore aggiunto del multilinguismo*. Stranamente, a differenza del Consiglio d'Europa, l'Unione Europea preferisce usare il termine multilinguismo anche per indicare una persona che parla/capisce più lingue, e non soltanto la presenza di più lingue all'interno di una società.

⁴ Coordinatore per il multilinguismo.

⁵ A REWARDING CHALLENGE. HOW THE MULTIPLICITY OF LANGUAGES COULD STRENGTHEN EUROPE. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels 2008. Per una citazione più strutturata del documento, si veda nella *Parte I* di questo volume il contributo di Capra.

chio si chiude: perché la chiave per comprendere la cultura è conoscere la lingua. La comprensione tra persone di lingue diverse, infatti, non è semplicemente saper dire – banalmente – “*How are you?*” prendendo a prestito le parole da una lingua “altra”. C’è di più: significa sapere *quando* si può dire “come stai?” a *chi*, e “*che cosa significa*” nella *lingua* e nella *cultura* dell’altro, al di là delle parole inglesi: è per lui un’espressione formulaica che va bene per “attaccare bottone” con tutti? dimostra invece davvero il nostro interesse per lui? riceverà una risposta di circostanza? lo inviterà a raccontarci “di botto” la sua vita?... Senza sapere *davvero* il significato per l’altro di quel che si dice, si possono correre dei rischi...

Mai come oggi, forse, rischiamo *davvero* di non capirci con chi vive nella nostra “casa” assieme a noi. E questo non soltanto nella “casa” europea, ma anche nel nostro quotidiano più vicino... Allora, forse, in una società siffatta, *parlare e capire in più lingue* è non uno ma *il* modo per l’individuo di convivere capendo ed essendo capito. E proprio perché *ci* si capisce... alla fine... sì, si fanno anche gli affari. Per chi ha familiarità con le scelte, i documenti, gli studi e le direttive a livello europeo,⁶ rispetto a cinque anni fa il tema del plurilinguismo è presentato dunque come materia sempre più pressante e impellente. La consapevolezza della sua importanza sembra essere passata, almeno come dichiarazione

⁶ La lista sarebbe lunghissima. Mi limiterò qui a citare i documenti degli ultimi cinque anni che vengono più frequentemente citati:

1. *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004/2006*, Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 24 luglio 2003.
2. M. Kelly, M. Grenfell, et al, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton, 2004.
3. Conclusioni della Presidenza Lussemburghese a seguito del Simposio *The Changing European Classroom - The potential of plurilingual education* (Lussemburgo, 10 e 11 Marzo 2005). Comunicato Stampa dell’incontro del Consiglio Educazione, Gioventù e Cultura, Brussels, 23 e 24 maggio 2005.
4. Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni: “*Un Nuovo Quadro strategico per il multilinguismo*”, Bruxelles, 22 novembre 2005.
5. European Commission, 2005, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2005*, Brussels, Eurydice.
6. European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2006, *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe - Survey*, Brussels, Eurydice.
7. Commissione europea, gennaio 2007 – nomina del Commissario Europeo Responsabile per il Multilinguismo (Leonard Orban).
8. Commission Of The European Communities, 2007, *FINAL REPORT*, High Level Group on Multilingualism, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
9. Documento di Lavoro della Commissione: *Rapporto sull’implementazione del Piano d’Azione “Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica”*, Brussels, 25 settembre 2007.
10. Il documento europeo comunque più citato a questo proposito rimane il primo, il Libro Bianco *Istruzione e Formazione: Insegnare e Apprendere, verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 29 novembre 1995, che alle pp. 47-48 introduce i concetti di plurilinguismo dei cittadini europei (ognuno dovrebbe conoscere 3 lingue Europee) e dell’insegnamento di alcune materie curriculari in lingua straniera per promuovere tali competenze.

di principio, anche negli stati nazionali, anche se non sempre viene tradotta in coerenti scelte a livello di politiche educative (e i documenti contenuti nella *Parte II* del volume ne sono una seppur incompleta testimonianza). Per la prima volta, però, forse, tale consapevolezza inizia a farsi strada anche tra i non “addetti ai lavori”, tra le famiglie.

La questione, dunque, per i governi così come per i cittadini, non è se perseguire il plurilinguismo, ma *come*:

Con quali approcci?

Moltiplicando nei curricula scolastici le ore destinate alle lingue?

Moltiplicando le lingue nei curricula?

Cominciando ad accostare i bambini monolingui ad altre lingue in età sempre più precoce?

Imparando non *le* lingue ma *con* le lingue?

Con quali strumenti e sussidi?

Con l'ausilio delle nuove tecnologie per la didattica?

Organizzando dei periodi all'estero?

Suggerendo di prendere una *tata* straniera?

Comprando un'antenna parabolica?

Vedendo film in DVD in lingua originale?

Non doppiando più i programmi televisivi comprati da emittenti estere e i film stranieri?

Con quali insegnanti?

Di madrelingua straniera?

Soltanto italiani ma plurilingui?

Se italiani plurilingui: con quale livello di competenza linguistica?

Formati per insegnare solo le lingue?

Formati per insegnare anche materie curriculari in lingua straniera?

Formati in modo che conoscendo le lingue possano insegnare la loro materia in un'altra lingua?

Formati COME?

Attraverso percorsi meramente universitari?

Attraverso percorsi misti scuola-università?

Attraverso percorsi on-line?

Attraverso corsi-conferenza?

In modalità di lezione frontale?

In modalità laboratoriale?

Attraverso percorsi di ricerca-azione?

Attraverso percorsi di sviluppo professionale continuo?

Queste (e posso assicurare che la lista non è esaustiva) sono le sfide attuali nella *vexata quaestio* delle lingue straniere. Alcune sono nuove, altre nuovissime, altre sono sempre le stesse (molti le riconosceranno) e continueranno ad esserlo. Perché le sfide sono nelle modalità, oltre che nelle strutture - o, per dirla con le parole del Prof. Genesee, un vero esperto nel campo, “*the devil is in the detail*”.⁷

2. ...E IL TRENINO?

La domanda è allo stesso tempo l'accettazione delle sfide ed una reale speranza per il futuro: l'accettazione deriva dalla consapevolezza che la provincia di Trento da molti anni si distingue in Italia per l'attenzione dedicata alla collocazione e alla funzione delle lingue straniere all'interno del curriculum; la speranza, dall’*ottimismo della volontà*” che i risultati positivi già rilevati⁸ diventino sempre più sicuri e ancora più tangibili in futuro. Ma vediamo in un qualche dettaglio le innovazioni istituzionali che hanno reso il Trentino negli ultimi dieci anni o poco più un territorio in cui il plurilinguismo nel curriculum scolastico ha iniziato a diventare realtà.

Con la Legge Provinciale n. 11 sulle Lingue Straniere del 1997 (LP 11/97) il decisore politico ha dimostrato di saper subito recepire le sollecitazioni europee del 1995 sul plurilinguismo precoce, introducendo da un lato con grosso anticipo sul rimanente territorio italiano lo studio obbligatorio per tutti di due lingue straniere alla scuola secondaria di primo grado (obbligatorietà introdotta in Italia dalla Legge di Riforma Moratti nel 2004), dall'altro autorizzando in legge sperimentazioni all'accostamento ad una lingua straniera anche alla scuola dell'infanzia.⁹ Da quelle indicazioni sono nati ben presto due progetti della Federazione Scuole Materne (progetto LESI) e dell'allora Servizio Scuole Materne (progetto PRISMA), documentati in studi e pubblicazioni interne ed esterne.¹⁰ Un recente ampliamento di tali progetti autonomi è stato finanziato ad entrambe le Istituzioni all'interno del progetto Alis (2005-2007, *cfr. infra*, Par. 3). Una recente modifica (2004) alla LP 11/97, che ha

⁷ “il diavolo è nel dettaglio”. Fred Genesee, International Conference *CLIL Fusion - Multilingual Mindssets in a Multicultural World. Building quality learning communities*, Hotel Olümpia, Tallinn, Estonia, 24-25 October 2008. Intervento dal titolo *Insights from Immersion Research*.

⁸ Si vedano a questo proposito i risultati delle ricerche IPRASE sugli esiti linguistici alla fine della scuola primaria e secondari di primo grado pubblicati da Didascalie Libri (2002) e dall'IPRASE del Trentino (Zuccarelli, 2004), la pubblicazione IPRASE sulle certificazioni linguistiche (Lucietto, 2004), il *Sesto Rapporto* del Comitato Provinciale di Valutazione (2006), così come i primi risultati della rilevazione delle competenze degli alunni delle classi plurilingui (IPRASE, 2008) e la ricerca IPRASE sulle certificazioni linguistiche nella formazione professionale (Doddis e Favaretto, 2008, contenuta nel presente volume).

⁹ LP 11/97, art. 3.

¹⁰ Per il progetto PRISMA si vedano ad es. le documentazioni a cura del Servizio Scuole Materne (Feller, 2004); per il progetto LESI, la pubblicazione di Guerra-Soleil (Balboni, Coonan & Ricci Garrotti, 2001).

esteso lo studio obbligatorio di due lingue straniere anche alla scuola primaria, riporta il Trentino all'avanguardia, e non solo in Italia, nell'innovazione di sistema: come si evincerà anche dai contributi contenuti nella *Parte II* del volume, non in tutti i Paesi europei tale strutturazione del curriculum è infatti già realtà. Infine, nel 2006 la Legge Provinciale n. 5 (LP 5/06) ha riorganizzato gli articoli e i contenuti della LP 11/97 e posto le basi legislative per la continuazione dello studio di due lingue straniere obbligatorie anche nella scuola secondaria di secondo grado, livello di scuola che attende da molti anni un'innovazione di sistema. La continuità verticale per tutti fino all'esame di stato conclusivo infatti, da molti auspicata ed attesa da molto tempo, ancora non c'è, e una minoranza piuttosto corposa di studenti della scuola secondaria di secondo grado non continua lo studio di due lingue straniere (alcuni esempi: all'Istituto per Geometri; al Liceo psico-pedagogico; in molte sezioni del Liceo Classico e del Liceo scientifico), mentre molti ne aggiungono una terza (al Liceo Linguistico).

Un'ulteriore innovazione, consentita dalla LP 5/06 e introdotta per ora in via prettamente sperimentale (consentita cioè soltanto ad un esiguo numero di istituti scolastici), è stata decisa con successive deliberazioni dalla Giunta Provinciale, che ha disposto, attraverso un protocollo d'intesa tra la Provincia Autonoma di Trento e il Land Tirolo, di effettuare un insegnamento bilingue (italiano-tedesco/tedesco-italiano) a partire dalla classe prima in una scuola primaria rispettivamente di Trento e di Innsbruck dall'a.s. 2005-06, e di estendere l'istituzione di classi "plurilingui" (cioè con insegnamento di parte delle materie curriculari in inglese in alcuni casi, in tedesco in altri) a plessi di scuola primaria (sempre preferibilmente dalla classe prima) di altri istituti comprensivi a partire dallo stesso anno scolastico. Il numero delle scuole coinvolte è salito di anno in anno, per un totale di 13 Istituti Comprensivi nel corrente anno scolastico (2008-09).¹¹

Ma non sono solo le innovazioni strutturali che fanno del Trentino un territorio dove il plurilinguismo individuale viene perseguito con coraggio e con risultati, possiamo dire, abbastanza soddisfacenti. Molto sta anche nelle *modalità* e nelle *opzioni* metodologiche e didattiche con cui l'offerta formativa viene strutturata. Come non ricordare ad esempio alcuni degli elementi innovativi qualificanti della LP 11/97, che già nella sua prima stesura ha dato la possibilità a tutti gli istituti scolastici di avvalersi di lettori madrelingua,¹² o di introdurre lo studio di alcune porzioni di curriculum in una lingua straniera veicolare?¹³ Tali possibilità sono state sfruttate nel tempo da un numero sempre maggiore di istituti scolastici, in un'ottica

¹¹ "Creazione sperimentale sezioni scuola bilingue con programmi integrati a Innsbruck e a Trento", Del. GP n. 691 del 15.04.05; Del. GP n. 2838 del 22.12.2005; Del. GP n. 1712 del 18.08.2006; Del. GP n. 1273 del 15.06.2007; Del. GP n. 1419 del 6.06.2008.

¹² LP 11/97, art. 9.

¹³ LP 11/97, art. 2.

di diversificazione e di crescita della qualità dell'offerta formativa.¹⁴ Per non parlare del sostegno economico dell'Amministrazione al sostenimento degli esami di certificazione linguistica degli alunni, agli scambi, ai partenariati con scuole di altri Paesi, anche molto lontani (ne sono solo alcuni esempi le documentazioni di recenti progetti con Istituti in Africa e in Asia nella rivista della scuola trentina *Didascalie*¹⁵ nel corso del 2008).

Tutto questo per l'innovazione di sistema e per la sperimentazione. Il Trentino però non si è limitato ad introdurre innovazione dopo innovazione... Molto è stato fatto dall'Amministrazione negli ultimi cinque anni per la formazione del personale in servizio che queste innovazioni è chiamato a "sopportare" e gestire. Ricorderemo qui i due progetti principali, che hanno richiesto un finanziamento molto cospicuo, effettuato attingendo per una grossa parte alle risorse del Fondo Sociale Europeo. Il primo è stato un "periodo sabbatico"¹⁶ per insegnanti in servizio di lingue straniere (inglese e tedesco) di scuole di ogni ordine e grado, inclusa la formazione professionale (a.s. 2004-2005). Vi hanno aderito più di 60 docenti e 23 futuri formatori del progetto Alis, che in quel periodo avrebbe dovuto iniziare. Tutti hanno usufruito di un periodo di formazione e studio (diversificato per contenuti e scopi per i docenti e per i futuri formatori), in una parte cospicua svolto all'estero, nell'arco di un quadrimestre (settembre-gennaio o febbraio-luglio). Il compito degli insegnanti è stata la raccolta dei bisogni formativi sulle lingue straniere e la stesura di un Progetto per la propria scuola (molti dei progetti hanno avuto come *focus* l'introduzione di moduli CLIL in diverse materie curriculari¹⁷). Il compito dei futuri formatori è stato invece di effettuare un "salto" nel proprio percorso professionale per assumere al ritorno un ruolo funzionale aggiuntivo rispetto a quello, che avrebbero mantenuto, di insegnanti di classe, e cioè la conduzione di moduli di sviluppo professionale per colleghi di lingue straniere di scuole di ogni ordine e grado. Il volume raccoglie nella *Parte I* alcune delle loro testimonianze. Il secondo progetto che qui ricordiamo è il progetto Alis (*cf. infra*, Par. 3), conclusosi per quasi tutte le Azioni alla fine del 2007 e continuato nel 2008 soltanto per la parte relativa al sostegno all'innovazione nella scuola dell'infanzia, di cui il volume contiene una testimonianza.

Complessivamente sembra di poter concludere che il Trentino sia stato e sia tuttora fucina di innovazioni nel campo delle lingue straniere, e territorio ove molte

¹⁴ Per una disamina delle sperimentazioni CLIL in provincia di Trento si vedano i due volumi pubblicati dall'IPRASE (Ricci Garotti, 2004; Lucietto, 2008).

¹⁵ La rivista è accessibile on-line sul sito www.vivoscuola.it.

¹⁶ Per informazioni e notizie sul *periodo sabbatico*, *cf.* le delibere della Giunta Provinciale e dei dirigenti del Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, reperibili attraverso il Portale della scuola trentina, www.vivoscuola.it.

¹⁷ Per la documentazione dei progetti, si veda Zanoni e Schir, 2005, *Periodo sabbatico lingue straniere - Raccolta di progetti rivolta ai docenti di lingua straniera*, Provincia autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione.

sono le sollecitazioni verso il plurilinguismo precoce e il suo sostegno. Certo, molto rimane ancora da fare (la conclusione del progetto Alis ha lasciato il posto ad un doveroso momento di pausa di riflessione) ma ci si augura che l'attenzione del decisore politico non abbandoni per molto il campo delle lingue straniere: lo scenario più recente, con la sospensione delle SSIS ad opera dell'attuale Ministro Gelmini, e l'attesa di un rapido cambio generazionale - previsto da molti osservatori - per il pensionamento per anzianità di molti insegnanti, che dovrebbe avvenire entro il 2010 (tra i quali immaginiamo anche molti insegnanti di lingue straniere) ci convince che le lingue straniere avranno bisogno di continue attenzioni da parte dell'Amministrazione provinciale, se non si vuole correre il rischio di una perdita consistente di competenze nel sistema.

A volte, ma solo a volte, sembra però quasi di veder aleggiare un fantasma, ogni tanto, in trasparenza, lievemente, sopra lo scenario trentino così delineato - complessivamente indubbiamente solido, di spessore, molto consapevole dei suoi sforzi e del valore dei suoi risultati... E il fantasma sembra a volte, ma solo a volte, lievemente, assumere una strana aria interrogativa nel suo vagare per l'aere: *ma il plurilinguismo di cui si parla nei documenti dell'Unione Europea si attuerà davvero con l'offerta praticamente esclusiva di due sole lingue, l'inglese e il tedesco, e nemmeno lungo tutto l'arco del sistema educativo e formativo? Quando saranno maturi i tempi per completare l'“opera”?* Che spazio potrebbe avere una diversificazione maggiore a livello di offerta linguistica per le famiglie? Sarebbe possibile? Sarebbe auspicabile? Eventualmente, con quali modalità? Forse la lettura critica di esperienze altrui potrebbe offrire qualche spunto di riflessione...? *Ai posteri l'ardua sentenza.*

3. LA PUBBLICAZIONE

Il volume nasce dalla condivisione di riflessioni ed esperienze sull'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere da parte di esperti del settore italiani e stranieri, così come di insegnanti e formatori, in interventi effettuati al convegno dell'IPRASE del Trentino *L'apprendimento delle lingue straniere e la formazione degli insegnanti*, tenutosi a Rovereto il 15 marzo 2008. In un'ottica inclusiva, vi sono contenuti inoltre alcuni documenti che per motivi di spazio all'interno di una sola giornata di lavori non si sono potuti tradurre in presentazioni al pubblico presente, ma che delle molteplici valenze e sfaccettature di quanto si è fatto e si sta facendo in Trentino per lo sviluppo delle lingue straniere sono ulteriore testimonianza, documentazione e supporto.

Il convegno di Rovereto ha rappresentato da un lato il momento di conclusione ideale del progetto Alis, aperto dal convegno *Qualità nell'apprendimento delle lingue straniere* (Rovereto, 22-23 gennaio 2004). Il progetto ha offerto nel periodo di attività molteplici occasioni di crescita professionale sia agli insegnanti di lingue in servi-

zio in Trentino (sotto forma di moduli di approfondimento linguistico e di percorsi di sviluppo professionale), sia a docenti di altre materie curriculari (sotto forma di formazione/approfondimento linguistico o di supporto ad alcune sperimentazioni), e ha rappresentato il maggior sforzo economico e organizzativo unitario che l'Amministrazione provinciale abbia finora effettuato sulle lingue straniere. Molti sono quindi gli spunti di riflessione *ex-post* sul progetto contenuti nel volume. D'altro canto, proiettandosi nel futuro, la giornata ha anche voluto portare all'attenzione dei presenti e della comunità tutta quanto ci sia ancora da fare (e indirettamente quanto occorra quindi ancora investire per lo sviluppo delle competenze nelle lingue straniere); e quanto la ricerca, che ovviamente non si esaurisce con la fine di Alis, si stia muovendo velocemente in Italia e in Europa in tutti gli ambiti e gli approcci "di punta" toccati dal progetto: nel settore della scuola dell'infanzia, nell'approccio CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) /veicolare, nella formazione degli insegnanti.

Tutti i documenti contenuti nella pubblicazione sono stati predisposti ed inseriti sia per una restituzione trasparente e doverosa alla comunità, sia con l'auspicio che le riflessioni e gli approfondimenti contribuiscano ad apporre un qualche altro tassello al *puzzle* dell'odierno dibattito attorno alle lingue straniere in una prospettiva plurilingue: da quali siano i modi "migliori" per insegnarle (*se ce n'è uno...*) o per apprenderle, a quando sia meglio iniziare e con quali approcci, a come sia più utile formare gli insegnanti che già si adoperano nelle scuole di ogni ordine e grado o che sostituiranno i "vecchi" man mano che questi si ritireranno dalla scena. I temi sono stati esplorati da punti di vista diversi ma complementari: nella mattinata da esperti che lavorano in ambito italiano, e nel pomeriggio da esperti stranieri che testimoniano di altri modi di fare e di vedere in Paesi del centro e del nord Europa (Norvegia, Finlandia, Estonia, Regno Unito e Germania). I loro contributi, così come i documenti integrativi, sono offerti a tutti gli *stakeholders* (alunni, genitori, docenti, dirigenti, amministratori, decisori politici) per una riflessione sul futuro, oltre che sul presente: sui nodi che il sistema educativo deve affrontare affinché il plurilinguismo diventi davvero parte degli esiti del percorso scolastico e formativo delle future generazioni di studenti.

4. STRUTTURA DEL VOLUME

Il volume a stampa si compone di tre Parti (la versione accessibile on line ne contiene invece quattro, *cfr. infra*) e quattro *Appendici*.

La *Parte I - Lingue straniere: le sfide del XXI secolo e l'innovazione di sistema* raccoglie i contributi degli ospiti dal contesto italiano e un documento aggiunto nella fase di *editing*. Lo scopo è offrire una panoramica su alcuni temi molto attuali sia in Trentino che in Italia e in Europa: l'introduzione di una lingua straniera alla scuola

dell'infanzia (Ricci Garotti), l'insegnamento veicolare nella scuola primaria (Dodman), l'innovazione CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Lucietto), la formazione in servizio degli insegnanti (Capra, Predelli, Callovi). Il tema della formazione degli insegnanti, questione centrale del convegno, viene visto da tre angolazioni diverse ma ampiamente complementari: quella del ricercatore accademico, quella dell'Istituzione e dei suoi formatori, quella del docente-formatore in servizio.

La *Parte II - Sostenere l'innovazione: alcuni modelli ed esperienze internazionali*, è dedicata al *benchmarking* internazionale, e mette insieme la presentazione e il resoconto di modelli a sostegno dello sviluppo di competenze plurilingui in alcuni Paesi del nord Europa - la Finlandia (Pöyhönen), la Norvegia (Nybøle), l'Estonia (Mehisto) - e due contributi dal Regno Unito e dalla Germania sulla formazione offerta ai docenti di inglese come lingua straniera (Woodward) e sul contributo delle neuroscienze (Schiffler). Le esperienze sono raccontate da esperti, accademici e non, che da molti anni nei loro paesi si occupano a livello istituzionale di sostegno all'innovazione.

La *Parte III - Sostenere l'innovazione: due interventi*, raccoglie due ricerche effettuate dall'IPRASE del Trentino nell'ambito del progetto Alis tra il 2007 e il 2008. La prima (Doddis e Favaretto) riguarda le certificazioni linguistiche nella formazione professionale trentina; la seconda (Benedetti, Corazza e Stefano Lotti), una buona pratica di innovazione e formazione continua attraverso le tecnologie nel racconto di un'esperienza al Liceo Maffei di Riva del Garda.

La *Parte IV - Presentazioni interventi*, presente solo *on line*, raccoglie le presentazioni su supporto magnetico degli interventi di insegnanti ed esperti nazionali e internazionali che si sono succeduti nella sessione del mattino e del pomeriggio (Ricci Garotti, Dodman, Lucietto, Fantin, Zorzi, Schir, Pöyhönen, Nybøle, Mehisto).

Infine, le *Appendici* raccolgono due documenti di supporto e due documenti dell'Unione Europea che per il loro valore si ritiene doveroso inserire per completezza. I documenti di supporto sono: una matrice per la progettazione CLIL (Mehisto) e una rappresentazione visiva del sistema educativo finlandese (Pöyhönen). I documenti dell'Unione Europea sono il discorso sul *Valore del Multilinguismo* di Leonard Orban e il documento *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa* del Gruppo di lavoro presieduto da Amin Maalouf.

Allo scopo di introdurre il lettore ai temi sviluppati nel volume, si presentano nel seguito alcune note riassuntive ed esplicative dei contributi contenuti nella *Parte I* e nella *Parte II*.

La *Parte I*, dedicata alle nuove/vecchie sfide, si apre con un intervento di **Federica Ricci Garotti** sull'*incontro precoce* con la lingua straniera alla scuola dell'infanzia, che coniuga teorie dell'acquisizione della lingua, indicazioni didattiche e riflessioni su dati emersi da un progetto all'interno di Alis. Gli obiettivi del progetto sono di natura sia linguistica che pedagogica e culturale: nel momento in cui si offre ai bam-

bini l'incontro con un'altra lingua si perseguono obiettivi formativi di conoscenza del mondo e di costruzione di significati nello spazio-tempo. L'autrice definisce l'*approccio* (*incontro*, e non apprendimento, e tantomeno insegnamento), l'*ambito* (non bilinguismo primario ma accostamento a partire dai tre anni, quando le strutture morfosintattiche della prima lingua sono in fase di acquisizione) e l'*oggetto* (lingua straniera e non seconda, cioè lingua non parlata sul territorio). Il quadro teorico di riferimento è che l'apprendimento delle lingue è un processo interno, e che il cervello elabora il sistema della lingua in modo autonomo e sempre più complesso e completo a partire dalle informazioni che riceve nell'interazione significativa con altri. Con questi presupposti, nell'intervento didattico la lingua che si parlerà al bambino non potrà essere né il "bambinese" né una lingua finta, artificialmente semplificata: il problema della *difficoltà*, dice Ricci Garotti, sta nella mente dell'adulto, non del bambino. Due le parole chiave: *autenticità*, che comprende corollari come *varietà*, *contesto autentico e input ridondante*, come nella comunicazione reale; e *interazione*, che rende l'*input* comprensibile nel contesto, come nella lingua prima. Le parole chiave rimandano anche ad altri corollari, quali *coinvolgimento*, *naturalità*, *creatività*, *spontaneità*. In una parola: sì agli interventi coi bambini preparati con cura, no all'Unità Didattica come gabbia nella quale muoversi senza variazioni. Nei contesti dove la lingua è straniera, un ostacolo all'utilizzo naturale di una lingua autentica può essere la competenza linguistica degli insegnanti. È il caso del progetto descritto, ove il personale è esclusivamente interno, e quindi italiano. E ciò rimanda inevitabilmente alla sfida della formazione in servizio dei docenti, dei suoi costi e della sua sostenibilità nel tempo: "Costruire competenze solide in un'altra lingua è un lavoro lungo e un percorso non privo di fatica, che necessita di molto impegno. Non va nascosto. Ma è così e non c'è niente da fare. Rifugiarsi in uno schema rigido [...] che crea una scarsa competenza linguistica non è un buon modo per rendere servizio all'obiettivo [...] che ci si è prefissi: avviare il bambino ad un percorso di acquisizione e non di apprendimento strutturato della lingua, per quanto sia possibile". L'autrice affronta anche la questione del principio una lingua una persona, impossibile da mettere in pratica qui perché le maestre interne sono portatrici indirette del messaggio "due lingue-una persona". Questo modello, che può sembrare obbligato, diventa per Ricci Garotti una sfida scientifica e una scelta metodologica. Infine, dal progetto si potrebbero sviluppare riflessioni sul processo di acquisizione di una lingua straniera, e cioè: "nel bambino dai tre ai cinque anni esiste ancora la plasticità necessaria per acquisire in maniera inconscia quegli aspetti di una lingua straniera che così sono stati acquisiti nella lingua prima e che, a quanto pare, così vengono acquisiti anche nella lingua seconda?". Oppure è troppo tardi e il processo di fossilizzazione della lingua prima è così avanzato da non rendere possibile questo fenomeno? Davvero una gran quantità di sfide interessanti...

Martin Dodman esplora invece i fondamenti di un'educazione plurilingue alla scuola primaria, iniziando dal concetto stesso di *plurilinguismo*, fenomeno dalle competenze differenziate, distinto dall'obsoleto concetto di bilinguismo paritetico,

e diffusissimo in tutto il mondo. In contesti multiculturali (come è ormai anche il nostro) l'educazione plurilingue è per Dodman sia asse portante dell'integrazione e della convivenza che valore aggiunto, poiché il plurilinguismo permette l'accesso e l'utilizzo di una maggiore quantità di informazioni. Né c'è da meravigliarsi, ché ciò che a noi sembra così innovativo è la regola in moltissimi Paesi, ove si studia in una lingua che non è la propria prima lingua, e a volte neanche la seconda, ma una terza o una quarta. Ma cosa significa *educazione plurilingue*? Altre lingue *con cui* imparare, invece che *da* imparare. Ed è meglio iniziare presto, in modo da sfruttare la maggior plasticità cerebrale favorita dall'alto tasso della crescita neuronale. Attraverso lo sviluppo del plurilinguismo precoce si può potenziare la plasticità cerebrale stessa: poiché conoscere più lingue e usarle per imparare permette di cogliere la natura arbitraria e convenzionale del linguaggio, si favoriscono la formazione cognitiva, maggiore flessibilità mentale e capacità di analisi e astrazione. Ma quali competenze promuovere? L'autore indica quattro macro-competenze trasversali: *linguistico-comunicative, conoscitive, metodologico-operative e relazionali*, da perseguire in un curriculum basato su una programmazione integrata degli apprendimenti linguistici che favorisca uno sviluppo progressivo di competenze attraverso più lingue. L'enfasi sarà posta sulla comunicazione, intesa come autentica interazione in classe e pertinente allo sviluppo di competenze trasversali all'intero curriculum. In questo processo, è fondamentale che l'insegnante sia un esperto di processi di apprendimento, mentre non è necessario che sia un bilingue o plurilingue bilanciato. Le competenze andranno valutate sulla base di indicatori di competenze in via di sviluppo (comportamenti osservabili) di tre tipi: *agire* (o *rielaborare*), *rappresentare* e *verbalizzare*. Si dovranno individuare indicatori particolarmente significativi, cioè ricchi di informazioni, e di diversi tipi, di modo da poterli incrociare. Infine, come si esprime la valutazione? Valutare competenze richiede una forma discorsiva che descrive il tipo e il livello di competenza raggiunto. Ed oltre ai risultati ottenuti in termini di successo formativo, è certamente utile valutare aspetti che riguardano il programma nel suo complesso.

Sandra Lucietto sviluppa le sue riflessioni sul CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), un acronimo che in Italia, così come in Trentino, sta sollevando molta curiosità e interesse tra i docenti di lingua straniera. Il CLIL è nato infatti ufficialmente quindici anni fa per rispondere alle sfide di un plurilinguismo diffuso in un'Unione Europea sempre più multilingue e multiculturale. Ma le sue potenzialità sono ben altre. Nel tempo si sono moltiplicate le ricerche, e si sta costruendo una nuova epistemologia. Oggi, gli studiosi affermano la necessità di coinvolgere nel CLIL gli insegnanti di materia curricolare non linguistica, in particolare nei Paesi in cui i docenti sono abilitati all'insegnamento di una sola materia (o area) e gli insegnanti di lingua straniera non possono insegnare anche altre materie. Mentre si moltiplicano le sperimentazioni, l'autrice presenta all'attenzione dei colleghi cinque questioni nodali: 1) la questione dell'*oggetto* in sé: il CLIL non è soltanto sviluppo di competenze linguistiche e comunicative, ma un nuovo ambiente di apprendimento duale,

in cui l'interazione tra *language* e *content* permette un processamento semantico più profondo e una migliore comprensione dei concetti della materia curricolare; 2) la questione *organizzativa*: se il CLIL riguarda due insegnanti insieme, pone delle sfide ad un sistema scolastico abituato a vedere il territorio professionale dei docenti parcellizzato e diviso in compartimenti più o meno stagni: il sistema scolastico italiano (tranne nella scuola primaria) si regge ancora su questo assunto; 3) la questione *didattica*: la complessità epistemologica del CLIL non permette di trasferire nel CLIL quelle che sono tuttora le tradizionali modalità di insegnamento in molte materie (la lezione frontale), ma richiede di applicare principi e modalità non nuove, ma che nella pratica vengono utilizzate solo raramente (l'apprendimento per scoperta, l'apprendimento cooperativo, l'apprendimento significativo); 4) la questione dell'*insegnante CLIL*: continua la ricerca di modalità efficaci per formare non tanto (o soltanto) gli insegnanti CLIL futuri, ma coloro che già operano nella scuola da molti anni e che sono desiderosi di cimentarsi con questo nuovo approccio; 5) infine, la questione dei *risultati*: così come ci sono molte aspettative sul CLIL, ci sono anche molti dubbi da parte di molti che l'approccio possa funzionare davvero per l'apprendimento sia delle lingue straniere che delle materie non linguistiche. Le ricerche in questo campo si stanno moltiplicando, e i risultati sembrano segnalare che, quando l'approccio è corretto, i risultati sono positivi. Lucietto presenta un modello CLIL e un modello di sviluppo professionale situato applicati in alcuni Istituti del Trentino, fornisce i risultati delle sperimentazioni, presenta alcuni materiali didattici e porta a corredo e sostegno delle sue argomentazioni una dotazione molto ricca di riferimenti alla letteratura specialistica.

Umberto Capra affronta per primo il tema della formazione degli insegnanti di lingua straniera, una sfida permanente per ogni sistema educativo e formativo, sottolineando, in continuità con gli autori precedenti, come la prospettiva plurilingue sia una necessità inderogabile in quanto elemento fondante e costitutivo dell'identità linguistica europea, e come ciò abbia effetti diretti sia nell'azione didattica che, di conseguenza, nella formazione degli insegnanti. Ma ogni riflessione sul tema deve *“muovere dalla consapevolezza che essi sono in primo luogo insegnanti di lingue ed insegnanti di educazione linguistica”*, e che *“le ‘continuità’ ‘verticale ed orizzontale’ devono costituire gli assi sistemati di una azione cooperativa di tutti gli insegnanti [...] focalizzata sulla centralità dell'apprendente e tesa a favorirne il successo e la crescita come persona e cittadino/a consapevole”*. L'autore ripercorre brevemente la storia della formazione iniziale in Italia, dalla sua assenza alla nascita delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario)¹⁸ mettendone in evidenza *luci* (la definizione di una specifica formazione iniziale per gli insegnanti, che ha costretto l'università ad occuparsi dei bisogni degli insegnanti e a dialogare con le scuole; il passaggio per un'area comune trasversale per tutti, accompagnato da corsi specifici

¹⁸ Al momento della scrittura (ottobre 2008) le SSIS sono state sospese per effetto del Decreto 137/08 dell'attuale Ministro Gelmini.

di didattica disciplinare; il tirocinio nelle scuole, con supervisori e mentori/tutor insegnanti) ed *ombre* (i corsi sono lunghi, impegnativi e relativamente costosi; non tutti gli atenei sono preparati e competenti per servire i bisogni dei futuri insegnanti; l'area comune e l'area disciplinare si rivelano troppo spesso troppo "accademiche", talvolta duplicati di precedenti corsi universitari; il tirocinio rimane troppo spesso isolato dai corsi "accademici"). Ma la formazione di un insegnante non si conclude con il percorso iniziale: in un mondo globalizzato che mette al centro il concetto di *lifelong learning* per tutti essa non può che essere permanente. Ai modelli di formazione più citati (il *craft model*, l'*applied science model*, il *reflective model*) Capra preferisce l'*enriched reflection model* ('modello della riflessione arricchita'), che permette un circolo virtuoso tra esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, arricchendosi di esperienze riferite, osservazioni e sperimentazione altrui, e del contributo della ricerca e della teoria. Fondamentale per la formazione e la crescita di insegnanti in servizio è anche la ricerca-azione, che trova consensi molto ampi in ambito europeo, mentre troppo spesso da noi lo schema adottato nei progetti di formazione/"aggiornamento" in servizio riflette ancora la volontà di propagandare un modello predefinito, di trasmettere "a cascata" il disegno di un vertice istituzionale. Nel progetto Alis si è invece riaffermato fin da subito che "ciò di cui abbiamo bisogno per imparare, insegnanti o allievi e allieve, è rispetto e libertà, libertà e rispetto".

Miriam Predelli racconta le tappe e le parole chiave dell'esperienza di formazione vissuta da un gruppo di docenti di lingue (francese, inglese e tedesco) in servizio nel sistema scolastico e formativo trentino (dalla scuola d'infanzia, alla scuola superiore, alla formazione professionale). Il percorso si è dipanato nell'arco di due anni in momenti intensivi sia in Trentino che all'estero, seguiti da pause e periodi di riflessione e approfondimento personale. Di tutta l'esperienza vissuta, Predelli individua elementi qualificanti e qualche criticità attorno ad alcuni "ingredienti": *referenti istituzionali, sviluppo professionale e aggiornamento, co-conduzione, durata modulare, il formatore, la costruzione del gruppo e il mettersi in gioco, il contratto formativo, il cambiamento*. Se l'IPRASE è sempre stato il punto di riferimento istituzionale, da quando sono stati impegnati come formatori i docenti hanno dovuto conciliare con qualche fatica gli impegni anche nelle scuole di servizio, spesso sovrapposti. Per due anni solari hanno gestito cicli di moduli di "sviluppo professionale", una modalità di formazione, come già introdotto da Capra, alternativa al tradizionale sistema degli aggiornamenti, basata su dialogo e riflessione e sullo scambio alla pari tra docenti e formatori. I moduli (27 ore) sono stati visti come un percorso troppo lungo per alcuni, in un periodo in cui molti si accontentano di coprire l'obbligatorietà dell'aggiornamento contrattuale (10 ore). Anche ai più flessibili tra i formatori, però, il monte ore obbligatorio è sempre sembrato davvero poco significativo per impostare un lavoro di riflessione professionale, dato che la domanda a cui questo approccio tenta di rispondere è: "un/a corsista al termine degli incontri si porta a casa qualche esercizio nuovo o ha qualcosa in più? Insomma abbiamo fornito il pesce o abbiamo

insegnato a pescare?” Lo sviluppo professionale, così come la creazione di un gruppo collaborativo disposto a mostrare i propri prodotti e a rivedere le proprie convinzioni, non è “*un affare da poche ore*” ma richiede cambiamenti nell’essere e nel pensare che hanno bisogno di motivazione e impegno protratti nel tempo.

All’interno del solco dell’ampio quadro teorico di riferimento già tracciato da Capra e ripreso da Predelli (lo sviluppo professionale, il ruolo e il significato del cambiamento, la riflessione come strumento di conoscenza, l’introspezione come chiave per trovare risposte che esistono solo dentro di noi), **Pietro Callovi** ci offre infine uno “*spaccato della mente di un formatore*” (o, scherzando appena un po’, “*A Portrait of the Trainer as a Young Man*”). Egli riflette per sé e per il lettore, cui si rivolge direttamente, sulla sua esperienza di insegnante-formatore Alis e sulle teorie sottese al suo *fare* e al suo *essere* persona/docente/formatore, citando ampiamente sia dalla letteratura scientifica che da un diario di bordo professionale, e mettendo insieme e spiegando nel percorso molte parole chiave. Ma ciò che più stupisce (e fors’anche attrae) è il taglio da racconto fantastico dell’intervento, che stando in equilibrio sui fili del *Tao* e dello *Yoga* ingloba e restituisce *epigrammi*, *storie* esotiche di saggezza popolare e *metafore* potenti (il viaggio che non porta alla meta, la tartaruga, la conchiglia) per condurre in modo ineffabile e indiretto alla comprensione di concetti tutt’altro che banali. È una scrittura certamente molto diversa da quella accademica a cui ci ha abituato la stampa specialistica: altamente evocativa, ma non per questo meno strutturata e rigorosa. Ed al rigore scientifico (la bibliografia di riferimento è infatti molto consistente) essa aggiunge la “*sospensione del giudizio*” richiesta da subito al lettore e il fascino coinvolgente della narrazione, dell’autobiografia, in cui personale e professionale si mescolano e i cui confini diventano sfumati, intersecandosi in una prospettiva olistica. Questa *riflessione sul processo di formazione* (il suo personale e quello portato avanti con altri) ben corona all’interno del volume la prospettiva sulla *frontiera* della formazione professionale degli insegnanti di lingue. Provare per credere...

La *Parte II*, dedicata alle esperienze internazionali, contiene tre contributi dal nord Europa sulla situazione linguistica e sui curricoli di lingue (straniere e seconde), e due da esperti di formazione in servizio degli insegnanti e di apprendimento delle lingue. Il primo documento, di **Sari Pöyhönen**, responsabile del progetto nazionale KIEPO (*National Project on Finnish Language Education Policies*) ci porta in Finlandia (5.300.000 abitanti circa, 2008). La situazione linguistica finlandese è piuttosto interessante, e molto meno monolitica di quanto possa sembrare dall’esterno: il Paese ha infatti non una ma due lingue ufficiali, finlandese e svedese, per la presenza della seppur esigua (5,5%) storica minoranza svedese, concentrata principalmente lungo le coste meridionale e occidentale, e due sistemi educativi – di lingua finlandese e di lingua svedese; anche il Sami e la lingua Rom godono di uno statuto speciale; inoltre, l’inglese, che negli anni Sessanta-Ottanta del secolo scorso era una lingua straniera a tutti gli effetti, è divenuta una specie di lingua seconda, usata come

lingua franca per la comunicazione in molti ambiti lavorativi, nei media, nelle università (l'80% delle tesi di laurea è in inglese). A complicare le cose per noi, le due lingue nazionali seconde, obbligatorie, e il Sami, vengono computate, assieme all'inglese, nel novero totale delle "lingue" (non distinguendo nel curriculum tra straniere e seconde). Inoltre, lingue obbligatorie a parte, gli alunni possono decidere tra più alternative su quante lingue scegliere e quando. Con queste premesse, comprendere la situazione dell'insegnamento e apprendimento delle lingue nel sistema educativo finlandese risulta complesso. L'intervento approfondisce la situazione attuale per quanto riguarda le lingue nel ciclo primario e secondario, fornisce dati quantitativi sull'insegnamento/ apprendimento delle diverse lingue, illustra le idee portanti del progetto *KIEPO*, e rivela i problemi emergenti a cui si sta cercando di fare fronte (inclusa l'offerta di un reale ventaglio di diversità linguistica tra cui scegliere) per un plurilinguismo che non sia solo di facciata. Un dato per noi interessante riguarda il CLIL, visto che il Trentino sta vivendo un periodo di entusiasmo per questo nuovo ambiente di apprendimento: i dati sulla Finlandia, "culla" dell'acronimo e Paese che molto presto ha iniziato le sperimentazioni, riportano che dopo un periodo di iniziale "innamoramento" negli anni Novanta il CLIL sta vivendo un declino a livello quantitativo, mentre la qualità dell'insegnamento è molto migliorata. Un corredo di significative Appendici conclude il ricco documento.

La seconda testimonianza, di **Steinar Nybøle**, arriva dalla Norvegia (4.750.000 abitanti circa, 2008, Paese associato ma non membro dell'Unione Europea). Anche in questo Paese esiste una situazione complessa a livello linguistico, con addirittura tre lingue ufficiali nazionali, più le lingue Sami. Anche qui, esiste un progetto nazionale, o meglio un piano strategico, per la promozione delle lingue, *Languages Open Doors. A Strategy for Promoting Foreign Languages in Primary and Secondary Education and Training 2005/2009* (aggiornato nel gennaio del 2007), della cui implementazione il Fremmedspråksenteret (*Norwegian Centre for Foreign Languages in Education*) di Østfold è uno dei partner con le responsabilità principali. Il ruolo del Centro è di assicurare che il piano venga messo in pratica, attraverso azioni di supporto alle scuole, documentazione, ricerca e innovazione. Il Centro è unico per tutta la Norvegia, e i suoi esperti vengono chiamati su tutto il territorio nazionale (la Norvegia è lunga circa 2500 km). Per quanto riguarda la situazione dell'insegnamento delle lingue, l'inglese, obbligatorio da più di quarant'anni e introdotto a partire dalla prima classe della primaria nel 1997, è considerato a tutti gli effetti lingua seconda, e come tale inserito nel curriculum. Pertanto, la dicitura "lingue straniere" si riferisce a lingue diverse dall'inglese. L'offerta di più lingue straniere è presente nel curriculum, ma la Norvegia ha recentemente (2005) scelto di non renderle obbligatorie. Attualmente cinque alunni su sei scelgono di studiare una lingua straniera. Ciò che contraddistingue la situazione norvegese rispetto ad altre in Europa, e sicuramente rispetto alla nostra, è che *l'inglese viene insegnato gratis* fuori della scuola, essendo ormai pervasivo in tutti i campi (TV, cinema - i film non sono doppiati - lavoro, cultura, tempo libero). Per certi versi, ma in modo più massiccio, la situazione è simile

a quella della Finlandia: entrambi i Paesi (la Finlandia per le sue industrie *high-tech* e la Norvegia per il petrolio) hanno moltissimi *staff* internazionali sul loro territorio, e/o rapporti così stretti con partner esteri che risulta per loro più economico in certi ambiti utilizzare una lingua franca che la propria lingua nazionale. Attenzione: ciò però non va a scapito della propria lingua e della propria identità: sono scelte economiche e culturali (il fatto di non sentirsi “tagliati fuori” dalla comunicazione internazionale, vitale per loro, che sono un Paese enorme ma scarsamente popolato) e non la mancanza di identità nazionale, a creare questa situazione.

La situazione in Estonia invece, di cui testimonia l'intervento di **Peeter Mehisto**, è molto diversa. Anche questo è un Paese poco popolato (1.500.000 persone circa, 2008), ma dal punto di vista linguistico la sua storia recente ha determinato uno scenario radicalmente differente: dalla fine della seconda guerra mondiale fino al 1994 l'Estonia faceva parte a tutti gli effetti dell'Unione Sovietica, e dopo l'occupazione aveva conosciuto una massiccia colonizzazione da parte di popolazioni da tutta l'URSS. Ancora oggi, un terzo circa della popolazione (il 50% a Tallinn, la capitale) è di lingua russa. Fino all'indipendenza (agosto 1994) nel paese coesistevano due sistemi scolastici paralleli, uno in lingua estone ed uno in lingua russa. Per motivi di identità nazionale e per rompere con il passato, però, l'Estonia stato sovrano ha scelto di avere una sola lingua nazionale, l'estone. Ciò ha comportato alcuni anni dopo la dichiarazione dell'indipendenza un massiccio investimento, che dura tuttora, per l'alfabetizzazione estone degli alunni russofoni, che ancora oggi frequentano principalmente scuole di lingua russa. Nel 2000 è stato quindi istituito dal governo estone, con l'aiuto finanziario e di risorse umane e il *know how* del governo canadese, il *Language Immersion Centre*, il cui scopo è quello di favorire, attraverso un piano estremamente strutturato ma non eccessivamente complesso, la doppia alfabetizzazione (non obbligatoria) degli estoni di lingua russa, per favorire la loro partecipazione sociale e istituzionale. Il documento di Mehisto, che del Programma è stato responsabile dal 2000 al 2006, illustra con dovizia di particolari e fornendo sia dati qualitativi che quantitativi il contesto estone, la situazione pre- e post-indipendenza, le decisioni politiche a livello linguistico, la scelta dell'approccio e delle strategie messe in atto, la struttura organizzativa e manageriale, l'insieme delle responsabilità, i supporti forniti agli insegnanti e alle scuole, il sistema di formazione in servizio e di produzione dei materiali, il sistema di valutazione sia degli apprendimenti che del Programma stesso (che gli estoni fanno rientrare all'interno del termine ombrello CLIL) e i loro risultati. Se da un lato la sfida del plurilinguismo in atto non è ancora conclusa, dall'altro un secondo aspetto della mutata situazione sta emergendo con forza in Estonia, ed è il desiderio istituzionale di garantire l'accesso all'apprendimento efficace di più lingue anche alla popolazione di lingua estone.

L'intervento di **Tessa Woodward**, decana di EFL (*English as a Foreign Language*) *teacher training* in tutto il mondo anglofono, Stati Uniti compresi, Direttore della

rivista scientifica *The Teacher Trainer* e Past President di IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*), ritorna al tema della formazione in servizio degli insegnanti, e precisamente degli insegnanti di inglese come lingua straniera, con un'appendice che riguarda il percorso per diventare insegnante nel Regno Unito. Per prima cosa l'autrice passa in rassegna l'ampio ventaglio di opzioni e possibilità di corsi e qualifiche offerte per insegnanti sia di madrelingua inglese o di altre lingue prime che vogliono iniziare, che siano alla ricerca di corsi più avanzati, che vogliono cambiare carriera, o che vogliono semplicemente continuare a formarsi lungo tutto il corso della vita. In ogni caso, avverte Woodward, è sempre bene non iniziare un percorso senza prima avere raccolto informazioni dettagliate non solo sulla sua struttura, ma anche sulle successive possibilità di lavoro offerte dalle qualifiche raggiunte. Nella seconda parte del suo contributo, in veste di responsabile di corsi di sviluppo professionale, Woodward afferma che prima di pensare agli ingredienti di un corso è bene chiedersi: *Che cosa fa diventare tale un insegnante?* E raccoglie allo scopo le autorevoli opinioni di numerosi studiosi del settore provenienti da molti Paesi. Le risposte sono molto articolate, e mettono in luce diversi aspetti. Cosa fare con tutta la ricchezza e la diversità che emerge? L'approccio preferito da Woodward è ricorrere al linguaggio delle metafore (l'insegnante come artista, come guru, come cavallo da tiro, come monaca/frate, come professionista flessibile...) e decidere, sulla base delle associazioni suggerite dalla metafora prescelta, la lista dei contenuti. Il contributo si conclude con tre "consigli" per la progettazione di corsi e percorsi di formazione.

Infine, **Ludger Schiffler** presenta un'ampia panoramica sulle più recenti ricerche relative al funzionamento del cervello, che permettono, grazie a tecnologie come la tomografia ad emissione di positroni (PET) e le immagini della risonanza magnetica funzionale, di ricostruire i percorsi di apprendimento. Sebbene le ricerche sui vari meccanismi che sottostanno all'acquisizione linguistica (in particolare di una seconda lingua) non siano che all'inizio, i risultati finora raggiunti aprono nuove e interessanti sfide anche nel campo della didattica delle lingue. Si va sempre più verso una maggiore chiarezza dei compiti svolti dalle diverse aree del cervello. Si hanno infatti maggiori informazioni riguardo all'area motoria, legata all'acquisizione linguistica, e all'area relativa alle capacità di visualizzazione (che vanno oltre l'idea dell'*orbis sensualium pictus* di Comenius e la retorica greca), che permettono un'attività mentale atta ad imprimere le informazioni nella lingua seconda. A tutto ciò si ricollegano anche le ricerche legate alla gestualità e sul legame fra gestualità e acquisizione della lingua. Schiffler presenta brevemente studi realizzati che dimostrano che i centri per la produzione visuale e spaziale si trovano, non come ipotizzato in passato, nella parte destra del cervello, bensì nei centri linguistici. Una pietra miliare sono inoltre gli studi sui neuroni a specchio, presenti nell'area linguistica e principali attori dell'apprendimento motorio e linguistico (studi di Rizzolato). Per completare il quadro, Schiffler si sofferma sulle aree cerebrali deputate al rilassamento, che pure trovano la loro sede nell'area ritenuta responsabile per l'apprendimento linguistico, e su come

queste siano sensibili agli stimoli musicali. Tutte queste conoscenze neurologiche servono all'autore per definire il quadro teorico di una sperimentazione per l'insegnamento/ apprendimento di una lingua straniera. La metodologia sperimentata da Schiffler si basa principalmente su tre paradigmi didattici: a) la tecnica "*interaktive Körperlernen*" che prevede intonazioni vocali diverse, ripetizioni singole, corali e imitazione, la fase della copiatura e sottolineatura di parole, anche legate al contesto di apprendimento (utilizzando colori diversi per combinazioni linguistiche particolari o per diverse difficoltà di comprensione, anche grammaticali, come per esempio la declinazione degli articoli); b) la fase del rilassamento; c) la conseguente visualizzazione mentale e associazione dei termini e delle strutture da apprendere. L'ultima parte del contributo si concentra sui risultati formativi raggiunti attraverso il percorso sperimentale, messo in atto in diverse classi ginnasiali tedesche che prevedevano l'insegnamento del francese come terza lingua straniera.

Buona lettura.

Trento, ottobre 2008

Parte prima

**Lingue straniere: le sfide del XXI secolo
e l'innovazione di sistema**

Il mare è blu in tutte le lingue... ***L'incontro precoce con la lingua straniera***

Federica Ricci Garotti, Università di Trento

PREFAZIONE: QUANDO IL BAMBINO INCONTRA UN'ALTRA LINGUA

Avvicinare i bambini della scuola materna ad una lingua straniera costituisce una sfida che sempre più Paesi raccolgono. Tra loro il Trentino vanta un primato: da circa dieci anni è già in atto un progetto di avvicinamento-incontro con la lingua straniera (tedesco e inglese) che ha coinvolto sempre più scuole, bambini e famiglie. Prima di proseguire illustrando i principi scientifici del progetto, di cui ho assunto il coordinamento scientifico per conto dell'IPRASE del Trentino affiancata da un robusto staff di cui facevano parte entrambe le istituzioni che in Trentino sovrintendono alla scuola dell'infanzia, il Servizio Scuole Materne della Provincia e la Federazione Scuole Materne, è opportuno delineare il contorno terminologico dell'avventura intrapresa.

Con il termine “precoce” si intende la fascia d'età della scuola dell'infanzia, dunque approssimativamente dai 3 ai 5 anni. Dal punto di vista della ricerca questa delimitazione esclude dunque gli elementi tipici del bilinguismo primario, ossia caratteristici di quei bambini che fin dalla nascita affrontano il mondo attraverso due lingue standard anziché una sola. Altrettanto importante è la definizione di “lingua straniera”, che riferisce dello *status* politico della lingua-obiettivo: poiché, nonostante l'ostinazione di chi continua a ritenere la provincia di Trento un territorio bilingue, il Trentino è storicamente una provincia monolingue, ossia italiana (a differenza del vicino Sudtirolo), le due lingue offerte nella scuola dell'infanzia, tedesco e inglese, si caratterizzano come straniere a tutti gli effetti: ciò significa che non vi sono tracce di queste lingue nel territorio, se non quelle casualmente determinate, come in qualsiasi altra zona; gli ambiti istituzionali, ufficiali, e anche la maggioranza del linguaggio privato o familiare parlano italiano (caso mai si potrebbe rilevare in Trentino una forte presenza del dialetto locale come eventuale concorrente dell'italiano, ma questo attiene ad altri ambiti di ricerca). Il termine su cui è necessaria una maggiore precisazione è però “incontro”. Volutamente non si sono utilizzati termini tecnici come apprendimento o acquisizione, dal momento che l'obiettivo del progetto non è la formazione di individui bilingui e tanto meno l'avviamento infantile al bilinguismo. Si tratta invece di un avvicinamento ad un mondo di lingua diversa da quella nazionale e maggioritaria, con lo scopo di facilitare un percorso di apprendimento che però prenderà una forma sistematica solo dopo la scuola dell'infanzia, a partire dalla scuola elementare e a seguire. Gli obiettivi del progetto sono dunque di natura linguistica, ma anche pedagogica e culturale. Ciò non osta, tuttavia, al fatto che i bambini, come si rivela dalle ricerche sui risultati attualmente in corso

d'opera, siano portatori di indicatori linguistici che si rivelano materiale prezioso per la ricerca sull'acquisizione, tanto più in quanto la letteratura scientifica abbonda di dati che riguardano il bilinguismo precoce e l'acquisizione di lingue seconde, ma rivelano un vuoto significativo per quanto riguarda la lingua straniera. Questa mancanza è dovuta al fatto che, perlomeno fino alla fine del secolo scorso, le esperienze di avvicinamento linguistico precoce dominavano soprattutto gli scenari già multilingui (Paesi di confine, Paesi che registravano una forte presenza di minoranze linguistiche o la coesistenza di più gruppi etnici, Paesi a forte tasso di immigrazione) e molto meno quelli monolingui come il Trentino. Eppure, a parte il crescente fenomeno dell'immigrazione che rende indispensabile il moltiplicarsi di ricerche sui tempi e i modi dell'acquisizione della lingua ufficiale "nuova", la comprensione dei meccanismi attraverso cui il cervello umano elabora le informazioni provenienti da una fonte linguistica fino a poco prima totalmente estranee al suo mondo consentirebbero di spiegare e dare un impulso davvero significativo al complesso universo dell'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera.

Questa cornice metodologica è alla base del progetto che ha impegnato 90 insegnanti di scuola dell'infanzia in un percorso complesso e non privo di difficoltà, ma che consente al tempo stesso una riqualificazione professionale e aumenta le soddisfazioni legate al rapporto coi bambini che, come sempre, si rivelano più disponibili, flessibili e curiosi dell'adulto di fronte alle novità.

1. IL SEME DELLA LINGUA È DENTRO DI NOI

Qualunque siano gli obiettivi linguistici per i quali si lavora, il presupposto da cui è necessario partire è che la lingua sia una parte dell'organismo umano. Ciò significa che la sede della facoltà linguistica è dentro di noi, anche qualora si tratti di una lingua che non abbiamo mai sentito.

Gli approcci che si contendono da secoli la definizione di cosa sia in realtà la lingua hanno dovuto inchinarsi davanti alla scoperta di Noam Chomsky che per primo individuò il seme della lingua all'interno dell'essere umano e lo definì come una facoltà, o potenzialità, che poteva crescere o non crescere, ma non provenire dall'ambiente esterno. Nonostante molti degli elementi della teoria chomskyana siano stati successivamente messi in discussione e tuttora il dibattito linguistico si profili come particolarmente ricco e molto più ampio di quanto Chomsky stesso avesse previsto, tuttavia il fatto che per acquisire lingua l'organismo attinga a un meccanismo "interno" non è mai stato contraddetto. In particolare è stata rivelatrice l'individuazione dello stesso Chomsky del principio attivatore del linguaggio, il LAD, o *Language Acquisition Device*, meccanismo responsabile del fatto che gli esseri umani acquisiscano almeno una lingua in maniera inconsapevole, attivando dunque elementi neurofisiologici predisposti proprio a questo. Questa rivoluzionaria considerazione spazzò via in poco tempo la teoria secondo cui il linguaggio viene acquisito per automatismo, ossia semplicemente sottoponendo il comportamento umano ad un

condizionamento continuo che rispondeva a stimoli creando reazioni. Allo stesso modo l'idea di Chomsky rafforza il principio già enunciato nel 1800 da von Humboldt secondo cui alla base della competenza linguistica c'è la creatività umana, ossia la possibilità di creare un numero infinito di combinazioni da un numero finito di elementi o di dare vita ad una serie di creazioni ex novo:

“Questo nuovo principio ha un aspetto creativo che è evidenziato più chiaramente da ciò che noi definiamo l'aspetto creativo dell'uso linguistico, ossia l'abilità umana di esprimere pensieri nuovi e di comprendere interamente nuove espressioni di un linguaggio creato, un linguaggio che è un prodotto culturale soggetto a leggi e principi in parte propri e in parte riflessioni di una proprietà specifica della mente. Queste leggi e questi principi, si suppone, non sono formulabili in termini di estensioni elaborate dei comportamenti e dell'interazione di corpi fisici e non sono realizzati tramite automazioni, anche se raffinate”.

(Chomsky, 1972:6, mia traduzione)

Le affermazioni di Chomsky, consolidandosi, oscurarono il principio dell'esecuzione aggiuntiva, secondo il quale l'essere umano diviene competente del linguaggio “per aggiunta”, ossia accogliendo dentro di sé una serie di elementi provenienti dall'ambiente e mettendoli uno sopra l'altro come tanti mattoni, seguendo un processo non solo addizionale, ma anche lineare. Il principio della costruzione creativa, al contrario, sembra suggerire un processo circolare e continuo, originale poiché peculiare di ogni individuo con le proprie specificità e al tempo stesso universale poiché riguarda tutto il genere umano. Nelle lezioni tenute da Chomsky nel 1967 venne alla luce la teoria sulla mente umana come sede strutturale della lingua, principio derivato dalle riflessioni di Cartesio sulle proprietà dello spirito dell'uomo:

“Credo che sia diventato abbastanza chiaro che se dobbiamo comprendere come il linguaggio viene usato o acquisito dobbiamo ipotizzare la separazione e lo studio indipendente del sistema cognitivo, un sistema di conoscenza che si sviluppa nella prima infanzia e che interagisce con molti altri fattori per determinare i generi di comportamento linguistico che poi si osservano; in termini tecnici dobbiamo isolare e studiare il sistema della competenza linguistica che sta alla base del comportamento ma che non è semplicemente un comportamento”.

(Chomsky, 1972:4, mia traduzione).

Negli anni seguenti gli studi sull'acquisizione linguistica si sono moltiplicati e hanno aggiunto o smussato elementi delle iniziali teorie chomskyane, ma l'origine “interna” del linguaggio non è mai stata smentita, anzi ha trovato numerosi sostegni negli studi sempre più sviluppati sul cervello.

Possiamo dunque partire da questo dato: in qualunque condizione, per qualunque lingua, pur nelle differenze determinate dal contesto e dallo *status* della lingua-obiettivo, il seme della lingua si trova all'interno e non all'esterno della mente umana.

Ciò però non deve portare alla semplicistica conclusione che qualunque cosa facciano gli adulti il bambino acquisirà linguaggio in maniera inevitabile, specialmente se si tratta di una lingua straniera. Se acquisire la prima lingua sembra essere un processo quasi inevitabile e indipendentemente dalle condizioni esterne, così non è per quanto riguarda la lingua seconda e tanto meno la lingua straniera. Anche sull'inevitabilità dell'acquisizione della lingua prima non tutti gli studiosi, peraltro, concordano. In particolare gli studi neurobiologici, che evidentemente hanno un obiettivo differente dalle ricerche di matrice glottodidattica (che tendono ad aprire le possibilità di acquisire lingua creando le condizioni utili a questo scopo), hanno col tempo tracciato una serie di confini biologici che valgono anche per l'acquisizione della prima lingua, oltre che delle altre. Questi studi si basano soprattutto sulle osservazioni dei casi clinici, ossia di bambini o adulti colpiti a un certo punto della loro vita da una malattia, o incidente, che ha avuto ripercussioni anche sulla loro capacità linguistica. Va sottolineato che le conclusioni cui giungono i ricercatori non sono uniche e non mancano i conflitti accademici, soprattutto riguardo alla determinazione delle cosiddette soglie critiche, vale a dire quelle età biologiche oltre le quali lo sviluppo di un certo aspetto del linguaggio sia interrotto o prosegua con numerose difficoltà. Le soglie maggiormente accertate e accettate dalla ricerca riguardano in particolare l'aspetto fonetico (la pronuncia) e quello morfosintattico. Per quanto riguarda l'acquisizione della pronuncia sembra che gli otto anni di età possano costituire una tappa importante: entro questa età, infatti, i bambini non rivelano marcature di accento straniero se vengono a contatto, in immersione, con una lingua diversa da quella acquisita per prima. Ciò è stato accertato nei figli di emigranti, dunque in una situazione di bilinguismo acquisito e non primario, ovvero quando l'esposizione alla seconda lingua è quotidiana, quantitativamente molto elevata e qualitativamente ampia, e coinvolge tutti gli ambiti della vita e dell'interazione. Per quanto riguarda invece la lingua prima la soglia è molto più bassa, poiché se il bambino non viene esposto ad una qualsiasi lingua umana come primaria nei primi 12 mesi sarà sempre meno possibile riabitarlo in seguito all'articolazione di un alfabeto verbale in particolare dopo i 36 mesi.¹ Di fronte a tali soglie, possiamo solo ipotizzare che l'acquisizione della pronuncia nativa di una lingua straniera sia pressoché impossibile dopo i tre anni e forse anche dopo i sei, cioè già nella scuola elementare, dato che l'esposizione ad essa è in ogni caso sporadica e troppo lieve. Le osservazioni svolte sui bambini che hanno partecipato e partecipano al Progetto LESI (Lingue europee nella scuola d'infanzia) messo in atto dalla Federazione Scuole Materne del Trentino a partire dal 1999, testimoniano del fatto che solo una minoranza di bambini dai 3 ai 5 anni riesce a produrre suoni diversi da quelli della propria lingua prima nella lingua straniera proposta (tedesco e inglese). Data la non sistematicità di questi dati, è plausibile concludere che i bambini che riescono, ad

¹ Secondo alcuni ricercatori (Werker e Tees, 1984) la capacità di discriminare i suoni distintivi delle lingue decadrebbe dopo il primo anno di età, mentre altre ricerche collocano questa soglia addirittura al sesto mese di età.

esempio, a produrre le vocali tedesche ü ed ö riescano a farlo grazie ad una particolare predisposizione e che questa potrebbe non essere la regola.

Anche per quanto riguarda l'acquisizione delle strutture morfosintattiche della lingua-obiettivo ci riferiamo soprattutto a ricerche svolte su un campione di emigranti, dunque in contesti di lingua seconda, secondo i cui dati anche questa soglia è piuttosto bassa e si aggira attorno ai 7-8 anni di età. Ciò non significa che le strutture formali della lingua non siano più accessibili dopo questa età, ma che cambia il canale d'accesso ad esse: mentre prima esse sono disponibili alla mente umana in forma inconsapevole e spontanea, quasi naturale, esse dovranno divenire oggetto di riflessione e studio via via più consapevole ed astratto.

Sembra invece regnare una certa unanimità sul fatto che l'apprendimento lessicale resti accessibile per tutta la vita e costituisca di conseguenza l'aspetto linguistico meno problematico. Tuttavia va segnalato che nell'acquisizione della prima lingua i bambini hanno un assorbimento lessicale velocissimo durante i primi 10-18 mesi, subiscono poi un arresto dell'incremento lessicale fino ai 36 mesi, per poi riprendere l'elaborazione delle parole nuove con una velocità regolata, ma pur sempre notevole, fino agli 8-10 anni.

Dai dati cui si è fatto riferimento finora è possibile trarre alcune considerazioni per gli scenari che riguardano il nostro progetto, ovvero la lingua straniera in età prescolare.

2. CHE FARE? CONSEGUENZE GLOTTODIDATTICHE DELLA RICERCA SCIENTIFICA

Si apre ora la non meno complessa situazione di quello che è più opportuno mettere in pratica coi bambini alla luce della ricerca teorica. In altre parole dobbiamo trarre alcune conclusioni dai dati scientifici per impostare il lavoro in termini glottodidattici con i bambini dai tre ai cinque anni che incontrano una lingua straniera. Come primo aspetto tratteremo il "che fare" in termini di quale lingua utilizzare nei pur brevi interventi in lingua straniera da proporre nella scuola dell'infanzia.

Considerando che l'esposizione al tedesco e all'inglese non potrà essere quantitativamente e qualitativamente pari a quella di una lingua seconda, sarà necessario, per sfruttare al meglio il tempo dell'incontro con l'altra lingua, privilegiare sul piano squisitamente linguistico quelle componenti che più avanti si rivelerebbero più difficili da acquisire:

- la pronuncia, soprattutto dei suoni diversi dall'italiano;
- le strutture grammaticali e sintattiche diverse dall'italiano, quali la costruzione della frase principale, la coniugazione dei verbi, i pronomi personali, la negazione, il posto dell'aggettivo attributivo, la presenza indispensabile del soggetto (che in italiano può essere assente).

Offrendo ai bambini subito quelle forme che si caratterizzano come più lontane e più diverse dalla propria prima lingua, si dà loro una chance nella difficile strada per l'acquisizione, indirizzandoli sulla strada giusta molto prima della soglia critica. In tal modo potranno riconoscere precocemente con una certa sistematicità le forme tipiche della lingua-obiettivo.

In altre parole, questo significa che l'adulto non dovrà parlare al bambino in "bambinese", ossia semplificando la lingua straniera nella speranza di rendergli più agevole il compito di comprendere. Se, ad esempio, si eviteranno appositamente le strutture più "straniere" quali la posizione dell'aggettivo (*a blue sky, ein blauer Himmel*, anziché *un cielo blu*) o la frase negativa (*I don't like it, ich mag es nicht, non mi piace*), se si semplificheranno le frasi, manipolandole o riducendole (ad esempio col solo verbo essere: *my bag is big*, anziché *I have a big bag*, oppure *der Hut ist auf dem Kopf*, anziché *sie hat den Hut auf dem Kopf an*), ciò non renderà affatto la comprensione più immediata, poiché il bambino non ha idea della maggiore complessità di una frase rispetto ad un'altra, ma, cosa molto più grave, verrà dato al bambino un input non autentico, un input manipolato appositamente dall'adulto senza una ragione attendibile. L'unico vero motivo di questa falsità linguistica sta, infatti, nella comodità dell'adulto, nel suo evitare apposta di esprimersi in una lingua autentica. Ciò facendo, l'adulto si prende la responsabilità di non rispettare, volutamente, l'obiettivo del progetto, che è quello di allestire per il bambino un primo approccio con la lingua straniera, che deve essere intesa come autentica.

Non tutte le forme dell'input, però, devono necessariamente accentuare la diversità linguistica: molti aspetti semplici ed analoghi possono, ed anzi devono, essere inseriti nella lingua da proporre al bambino. I primi nella lista delle "parole necessarie e simili" sono i connettori, intendendo con questi sia le congiunzioni (*ma, e, o*), sia le particelle invariate prive di significato in sé, ma rafforzative o modali (come il tedesco *doch, mal, ja* e l'inglese "*you know*" e "*well*") le preposizioni (*su, giù, per, da, di*), gli avverbi di tempo e di luogo (*oggi, adesso, qui, là*), i pronomi personali al nominativo.

Queste parole hanno il vantaggio di essere sempre invariabili e di comparire con una frequenza altissima in tutte le lingue, oltre che di marcare molto il significato dell'intera frase.

Anche le esclamazioni tipiche delle rispettive lingue (quali ad esempio l'italiano: *perfetto!*) così come i modi di dire più quotidiani (l'italiano: *ma dai!*), costituiscono un bagno di autenticità a cui non sottrarsi, ad esempio, in tedesco: "*super, prima, toll!*" e l'inglese "*perfect, wonderful, well done*" (esclamazioni), o "*na, echt?*" "*was ist denn hier los?*" e l'inglese "*big shot!*" "*you can work it out*" eccetera. È già chiaro qual è la linea che ci guida nella configurazione del progetto, per quanto riguarda la lingua e il contenuto. La prima chiave per aprire la porta della scuola dell'infanzia ed introdurre la lingua straniera è: *autenticità*. Per comprendere meglio il concetto ho tentato un amichevole esperimento con le maestre in formazione, mettendole davanti ad un dialogo improv-

visato in ungherese, dopo essermi accertata che nessuna di loro conoscesse questa lingua. Il dialogo è stato da me letto, cambiando le voci in relazione ai turni di parola, e con un abbondante accompagnamento di mimica, marcata prosodia e accenti.

Primo scenario (per le maestre)

A- Jó napot! *sorriso e cenni del capo*

B- Jó reggelt! *sorriso e cenni del capo*

A- Bocsánat, hol van a metró? *cenni con la mano e marcatura prosodica della domanda*

B- Menjen vissza az első baira, a posta mellet, *evidenti segni di indicazioni stradali*

A- Közel van ide? *indicazioni dell'orologio*

B- Nem, öt perc, *segno di un numero con le dita della mano*

A- Köszönöm! *cenno del capo e della mano*

B- Szívesen. Vizontlátásra, *cenno del capo*

A- Vizontlátásra! *mano alzata a saluto*

L'esperimento ha mostrato, come era ovvio, che, pur in assenza di conoscenza linguistica e in presenza di un codice totalmente estraneo, vorrei dire alieno, come la lingua ungherese, il dialogo era tuttavia comprensibile. Fondamentali sono, per la comunicazione, i segnali non verbali (mimica e tono della voce, prosodia), la morfologia di alcune parole (metro, posta), e soprattutto la competenza pragmatica applicata al contesto degli uditori (le maestre), per età, esperienza, conoscenza enciclopedica. Un pubblico abituato infatti ad uno studio della lingua straniera basato principalmente sull'approccio nozio-funzionale, sarà mentalmente già predisposto ad una situazione tipica del contesto di apprendimento e intuirà che si tratta di una richiesta di indicazioni stradali e conseguente spiegazione con tutto il contorno di saluti, convenevoli e ringraziamenti. Se l'uditore vorrà esercitare la sua memoria esplicita, potrà farlo memorizzando i due saluti iniziali (le prime due battute), quelli finali (la parola *vizontlátásra*, ripetuta, significherà ovviamente arrivederci), i convenevoli finali *köszönöm- szívesen*, grazie-prego) e saprà ripeterli in altre occasioni. Quanto al resto, sarà altrettanto semplice risalire alle singole parole una volta individuato il contesto funzionale, ossia le funzioni linguistiche attivate in questo breve scambio (richiesta di informazioni - dare indicazioni). Per la cronaca, la traduzione del dialogo in italiano è la seguente:

Buon giorno! Buon giorno!

Scusi, dov'è il metro?

Torni indietro, vicino alla posta

È vicino?

Cinque minuti

Grazie arrivederci

Arrivederci

Questo breve esperimento aiuta a comprendere il concetto di autenticità che è stato prima introdotto. Lingua autentica significa per prima cosa non semplificata in (presunto) favore del bambino, ma esattamente come comparirebbe in un contesto autentico. Ciò significa non “depurare” la lingua di tutte quelle asperità che appaiono tali ad un orecchio adulto, ma di cui il bambino non è minimamente consapevole. Ciò che aiuta la comprensione, infatti, non ha nulla a che vedere con la maggiore o minore analogia delle espressioni alla lingua di partenza, ma con il contesto, gli elementi non verbali e la conoscenza enciclopedica del mondo. Per l'uditore non fa nessuna differenza che ci sia un verbo essere o avere, dal momento che per lui è tutto comunque estraneo. Fa invece una grossa differenza per la lingua e per il suo futuro apprendimento, come il seguente scenario dimostra.

Secondo scenario (per i bambini)

Mettete un bambino tedesco di circa tre anni, diciamo Klaus, in una stanza piena di orsi di pezza e chiedetegli quale vuole: lui risponderà “*den*” e non “*das*”. Ovviamente Klaus non sa che sta utilizzando correttamente la declinazione degli aggettivi, esprimendo con un articolo maschile in accusativo quello che, nella costruzione sintattica della sua testa, è in effetti un complemento oggetto: “*io voglio quello*”. Quasi certamente in una situazione analoga l'adulto presenterà all'ignaro bambino italiano una frase edulcorata con il pronome neutro (“*das*”) che ha l'enorme vantaggio di non cambiare desinenza tra nominativo e accusativo. Splendida idea, se non fosse che è sbagliata, o meglio, inautentica.

Allo stesso modo un bambino inglese, diciamo Thomas, vedendo che la sua amica Caroline non fa una certa cosa, ad esempio non disegna, dirà all'adulto, indicandola, “*she doesn't*” e non semplicemente “*Caroline not*”. Anche qui, è probabile che compassionevoli maestre presentino al bambino una situazione linguistica più lassa, indicando Thomas e Caroline e distinguendoli con un “*Thomas yes, Caroline not*”.

Il fatto che queste due espressioni nella lingua straniera, come tante altre, siano molto diverse dalla lingua italiana non dovrebbe portare l'adulto ad un ingiustificato diritto di appropriarsi della lingua, decidendo cosa sia più accessibile al bambino in base a ciò che, probabilmente, è più accessibile per lui stesso. Il bambino ha il diritto alla lingua autentica, la lingua dei suoi coetanei nativi della lingua-obiettivo, non quella manipolata dagli adulti.

Torniamo brevemente alle scoperte della ricerca scientifica del primo paragrafo. Da queste abbiamo appreso che prima dei 6 anni è difficile, se non impossibile, immagazzinare in maniera efficace informazioni esplicite. Ciò significa che il bambino anche italiano non ha nessuna idea di cosa sia l'accusativo o di come funzioni la negazione sul piano formale. L'idea che si sta formando, dunque, gli verrà essenzialmente dalla lingua che riceve dalla maestra, dato che si tratta di una lingua straniera. Ciò significa che quando, probabilmente dopo i sei anni, incontrerà (poiché non potrà evitarli per tutta la vita) l'accusativo tedesco o la negazione inglese, non li riconoscerà e continuerà a cercare di evitarli, con la probabile conseguenza di rendere

il loro apprendimento in età adulta molto più faticoso e ad alto rischio di errore. Offrire la lingua autentica, “la lingua così com’è” (Ricci Garotti, 2004, 41) significa favorire quell’approccio implicito in cui il bambino è potente, almeno fino ai 6-7 anni di età, tanto più potente dell’adulto.

È dunque questo il momento di insistere non solo con l’autenticità della lingua, ma anche con la sua varietà, ad esempio con gli aspetti idiomatici, con le microfrasi, microespressioni (sempre autentiche) che sono il vero collante dei messaggi: *es geht jetzt los; geht’s jetzt los? Jetzt geht’s los! Let’s go! Here we go!*, solo per fare alcuni esempi. Anche sul piano della costruzione della frase, questa andrà virata in direzione della autenticità, ossia di come viene declinata in interazioni il più possibile autentiche native. Un esempio potrebbe essere la posizione e l’accentuazione del pronome nella frase tedesca: *heute gibt es Suppe und die musst du essen* o, in inglese, l’uso di certa fraseologia (*she’s given up talking, we were going up to see it, it works...*).

L’uso della lingua autentica non solo favorisce un futuro approccio meno complesso, quando l’età sarà meno favorevole all’apprendimento implicito e sempre di più a quello esplicito, ma non impedisce la comprensione di messaggi. Come il dialogo ungherese dimostra, i mezzi per comprendere non riguardano affatto la sola anatomia della lingua, ma piuttosto una competenza pragmatica che il bambino già possiede, il cui massimo fattore da mettere in gioco è la capacità di entrare in un contesto che rispetti il mondo e la rappresentazione del mondo dell’ascoltatore. Dunque autenticità non sta solo per lingua autentica, ma anche per contesto autentico, ovvero il materiale che proponiamo al bambino, che deve essere quello del suo mondo, del suo contesto, in altre parole: fantasia, natura, fare. È ovvio che un dialogo come quello dell’esempio ungherese non potrà dunque rappresentare per il bambino un contesto autentico, qualunque sia la lingua in cui lo si propone. Il vero contesto autentico per il bambino sul piano dei contenuti saranno le favole, i giochi, le simulazioni, il “fare” con tutto il corpo. All’interno di questi contenuti va inserita la lingua vera e non quella finta, la lingua che userebbe un bambino tedesco o inglese di quell’età. Non importa se l’adulto la giudica una lingua difficile. Quella è la difficoltà *dell’adulto* e non del bambino. E poiché chiunque lavori coi bambini è al loro servizio, occorre tenere presente che i bambini hanno un sistema mentale ed affettivo totalmente libero dalle categorie degli adulti della lingua “facile” e “difficile”. La lingua per i bambini è un mezzo per fare cose, mai un fine. Ciò significa che se quello che l’adulto propone ha per loro un senso, potrà risvegliare l’interesse di partecipare all’attività e di comunicare con chi la propone. La comunicazione, per il bambino, è solo portatrice di senso, non veicolo di messaggi linguistici. Allo stesso tempo, per avere un senso, la comunicazione dovrà essere condivisa e non descritta. Ciò significa rendere il bambino protagonista sempre delle attività che si svolgono. Facciamo un esempio in negativo.

Terzo scenario

Io prendo una mela, la guardo e dico in una lingua *x*: *questa è una mela*, poi la passo a un bambino e gli dico di fare la stessa cosa (guardarla e dire nella lingua *x*: *questa è una mela*), poi passarla a un altro bambino e così via. Quella che sto facendo è una cosa senza senso. Il bambino infatti non è in grado di comprendere una azione che in effetti ha un senso solo nella logica adulta di un apprendimento linguistico nemmeno troppo brillante. Il senso dell'azione, per il bambino, sta nel prendere la mela che l'adulto gli offre e mangiarla, magari imparando a dire "grazie" o rispondendo alle domande se è buona, dolce, se gli piace e così via.

Dunque l'autenticità va interpretata come lingua autentica in un contesto che abbia un senso per il bambino. Nel programmare le attività da proporre ai bambini le maestre devono avere in mente per prima cosa questa chiave. E non mi riferisco qui solo alle maestre della scuola dell'infanzia, ma in generale a tutti gli adulti portatori "sani" di plurilinguismo, concetto su cui torneremo: lingua "vera" in un contesto "sensato" è la chiave per l'acquisizione linguistica in ogni contesto e per ogni età.

La seconda chiave, non meno importante dell'autenticità, è ciò che va ascritto sotto il termine *interazione*. Qualsiasi input, qualsiasi proposta di attività deve essere sempre supportata dall'interazione diretta con il bambino, esattamente come succede per la lingua prima.

Questo significa che l'adulto dovrà allontanarsi il più possibile dall'idea che si è suo malgrado formato su come si apprende una lingua straniera, ovvero inserendone alcuni segmenti in un contesto funzionale, che altro non è che l'unità didattica. La potenza di questo sistema è tale che la sua evocazione merita una pausa di riflessione.

3. SPLENDORI E MISERIE DELL'UNITÀ DIDATTICA

Non starò qui a disquisire sulle definizioni date nella glottodidattica dell'unità didattica. Per farsene un'idea basterà consultare i compendi glottodidattici che se ne sono largamente occupati. Basterà dire che con unità didattica intendo qui un percorso di attività molto strutturata alla base della quale c'è una programmazione precisa e a volte maniacale che non prevede variazioni o improvvisazioni.

Per quanto riguarda l'approccio precoce, dunque nella scuola dell'infanzia, l'unità didattica può essere tranquillamente cestinata e mai più recuperata. L'adulto che ha a che fare col bambino potrà avere ovviamente a disposizione del materiale molto preciso su cui basarsi, studiare bene la lingua che intende abbinare a quel materiale, perfino coordinare con le altre insegnanti alcuni obiettivi impliciti di tipo trasversale. Ma non potrà stabilire delle gabbie all'interno delle quali muoversi senza prevedere variazioni. Al contrario. Il suo input sarà tanto più efficace quanto più si baserà sull'interazione col bambino e, come si sa, l'interazione col bambino è imprevedibile e può anche prendere direzioni imprevedibili. Poiché l'obiettivo del progetto

è avviare il bambino in età prescolare ad un incontro autentico con la lingua straniera, in modo da poter facilitare l'acquisizione e non l'apprendimento² della stessa nell'unico periodo della sua vita in cui questo è possibile, gran parte dell'approccio stesso si dovrà basare coerentemente sugli stessi principi che guidano l'incontro del bambino con la sua prima lingua. Ovviamente il fatto che nel nostro caso si tratti di una lingua straniera, non prima né seconda, porta numerose riflessioni, su cui ci soffermeremo nel prossimo capitolo, ma questo non toglie comunque importanza al fatto che in tutti e tre i casi (lingua prima, seconda o straniera) la fonte principale dell'approccio sia la stessa, ossia l'interazione con l'adulto e che, in tutti e tre i casi, questa interazione debba essere improntata alla massima naturalezza e spontaneità.

Paradossalmente si è notato, nelle esperienze in atto alla scuola d'infanzia, che il maggior coinvolgimento, la maggiore produttività dei bambini sbocciano in quei momenti in cui l'adulto non sta svolgendo alcuna attività programmata con loro, ma sta semplicemente dialogando, o giocando con loro dialogando, o scherzando o comunque interagendo in maniera libera e senza copione. L'adulto deve quindi non solo saper cogliere i momenti favorevoli all'interazione, ma di più: deve saperli provocare, sviluppare, crearli lui stesso. Se il bambino fa domande durante una favola, ad esempio, l'adulto deve saper cogliere le domande interrompendo la narrazione, così come quando il bambino farà dei riferimenti a se stesso in occasione di alcune semplici azioni quotidiane. La preoccupazione di deviare troppo dalla linea retta dell'attività didattica non è generalmente legittimata: se l'attività è coinvolgente, se essa ha senso, per i bambini, saranno i bambini stessi a voler insistere per proseguirla. Troppe deviazioni dal tema sono già un segnale che i bambini non sentono quella attività come propria, che non è adatta. Tutto questo è quanto di più lontano possa esistere dall'unità didattica. I materiali da utilizzare nell'approccio alla lingua straniera sono sì le canzoni, le favole, i giochi, ma soprattutto le interazioni che possono sopraggiungere in ogni momento, nelle routines come nelle attività. Definirei questa tendenza all'interazione in termini linguistici un *input ridondante*, ritenendolo un ingrediente necessario ad un approccio produttivo in età precoce. L'input ridondante rilancia e amplia il concetto di Chomsky secondo cui per risvegliare il seme linguistico che abita dentro di noi è necessario un input esterno, senza il quale questo seme potrebbe restare, come accade spesso per i talenti, anche silente per tutta la vita. Successivamente, Bruner (1988) ha definito le caratteristiche che devono supportare l'input per poter attivare il LAD: l'input deve essere vario, ampio, significativo. Con questa definizione Bruner si riferiva all'input generale della lingua, dunque senza distinzioni tra lo *status* della lingua tra prima, seconda e straniera.

È ovvio che, trattandosi di una lingua straniera, il bambino non abbia nessuna altra possibilità di venire a contatto con essa se non grazie alla scuola dell'infanzia e non ne trovi dunque traccia fuori, nel suo contesto quotidiano abituale. Questo mi ha

² Per la distinzione tra apprendimento e acquisizione si veda Krashen, 1981.

portato a concludere che, per avere probabilità di incidere anche minimamente nella memoria implicita del bambino, l'input debba essere molto più che vario ed ampio, debba essere appunto ridondante, allo stesso modo in cui è ridondante l'input della lingua prima. L'adulto che si rivolge al bambino nel momento massimo di espansione della sua prima lingua lo fa ripetendo molte volte e in varie forme lo stesso input: *"Hai fame? Vuoi mangiare? Valentina, (Luca etc.) ha tanta fame...o, quanta fame ha Luca... Allora adesso mangiamo, così passa tutta questa fame...certo, devi diventare grande, Luca, Valentina ecc...deve diventare tanto grande, grande come la sua mamma..."*. Frasi di questo tipo sono solo un esempio di cosa si intenda con l'aggettivo ridondante. È chiaro che il contenuto linguistico cambierà in relazione all'età e a quello che si sta facendo, ma la sostanza rimane ed è abbastanza evidente: il bambino deve essere portato a comprendere e ad immagazzinare implicitamente uno spettro ampio e vario di espressioni legate tra loro dallo stesso nesso contestuale e pragmatico, ma diverse per morfologia e struttura, anche e spesso ripetute. Il motivo della positività dell'input ridondante risiede a mio parere nella sua naturalezza. È infatti assai poco naturale che un adulto si rivolga ad un bambino durante una interazione spontanea utilizzando sempre e solo la stessa espressione come emblema di quel contesto. Chiedere sempre e solo: *"hai fame?"* al bambino che vuole mangiare, senza variare mai e senza mai dare segno di un minimo cambiamento anche nel tono di voce, nella reazione e nella forma, significa interpretare la lingua come un mantra ritualizzato anziché come un patrimonio creativo e ricco, quale in effetti è.

Mi rendo conto, peraltro, che l'abiura all'unità didattica in favore dell'interazione può essere interpretata come una affermazione molto impopolare, dal momento che vi è implicito lo smantellamento delle difese di quegli adulti che preferirebbero rifugiarsi nello schema, banale e rassicurante, di una struttura fissa e ben preparata, piuttosto che affrontare il mare aperto dell'interazione. Purtroppo va detto che questa è la malattia di tutta la didattica italiana, lingua straniera a parte, in cui fattori come creatività, elaborazione e riflessione interattiva sono decisamente minoritari rispetto a fissità, ritualizzazione, strutturazione. Da qui deriva anche un falso concetto di programmazione, che è giustamente ritenuta una indispensabile tappa della didattica. Programmare significa che il docente deve entrare in classe dopo essersi preparato la lezione, in particolare dopo aver approfondito, al di là di ogni ragionevole dubbio, i contenuti della sua lezione.

Questo non significa però che sia opportuno, o anche solo possibile, contenere tutte le conseguenze legate all'acquisizione di quei contenuti. Essi anzi avranno bisogno di spazio libero per essere costruiti dall'allunno, elaborati, rivisti, riflettuti e ciò inevitabilmente porterà a momenti non strutturati in cui l'interazione potrà contribuire, giocando un ruolo essenziale nel processo di acquisizione. Ora, nel nostro caso, il contenuto che l'adulto deve ben saper padroneggiare per la lingua straniera nella scuola dell'infanzia è la lingua straniera stessa, oltre che il materiale da proporre. Ma poiché tutto il resto, nella scuola dell'infanzia, è rivolto alla costruzione e alla comprensione del mondo da parte del bambino, tutto ciò che è necessario è saper

contribuire ad una parte di questa costruzione in una altra lingua. Ovviamente il problema è, a questo punto, il livello di competenza linguistica dell'adulto che diventa, che lo voglia o no, il principale riferimento del bambino per quanto riguarda la lingua straniera.

Costruire competenze solide in un'altra lingua è un lavoro lungo e un percorso non privo di fatica, che necessita di molto impegno. Non va nascosto. Ma è così e non c'è niente da fare. Rifugiarsi in uno schema rigido perché illusoriamente protetto dalle difficoltà che crea una scarsa competenza linguistica non è un buon modo per rendere servizio all'obiettivo, alto e nobile, che ci si è prefissi: avviare il bambino ad un percorso di acquisizione e non di apprendimento strutturato della lingua, per quanto sia possibile.

Si sarà notato anche come l'abbandono dell'unità didattica sia anche motivato da un accento che cade prioritariamente sulla creatività. La strutturazione rigida, infatti, è piuttosto nemica della creatività che richiede, invece, capacità di improvvisazione e la facoltà di lasciare galoppare la fantasia anziché ingabbiarla in uno schema. In questo mi sento di tranquillizzare l'adulto responsabile dell'approccio linguistico. Gran parte della creatività necessaria, infatti, viene fornita direttamente dal bambino. All'adulto non resterà che assecondarlo in questa sua tendenza naturale. Anche sul piano linguistico, infatti, il bambino tende a ricreare la lingua plasmandola per quanto gli sembra plausibile, accattivante, logico - ovviamente nella sua logica, un po' del genere di quella del Wonderland di Alice. Un grande linguista francese, Hagege, ha così definito l'agire linguistico del bambini:

“Il bambino ricrea la lingua a proprio uso, reinterpreta ciò che sente. Non soltanto modifica le forme, che pronuncia come è consentito alle sue capacità di articolazione, ma anche i significati. Egli designa per analogia, per metonimia, per generalizzazione, denominando cane, per esempio, qualsiasi animale o per il trasferimento del posseduto al possessore, chiamando papà il violino o il computer del padre. Gli spostamenti semantici diventano più sottili mano a mano che il bambino cresce.” (Hagege, 2002)

Essere testimoni di questa creatività induce l'adulto non solo ad osservarla alla ricerca di quegli indizi che possono aiutare a comprendere il complesso meccanismo dell'acquisizione linguistica, ma anche ad associarsi ad essa, diventandone a sua volta co-protagonista.

Osserviamo questi brevi intervalli dialogici autentici, frutto dell'interazione bambini-adulti in lingua straniera:

Maestra: trink doch dein Wasser aus

Karin: kann ich...

Maestra: was willst du?

Karin: bicchiere...come Anna

Maestra: willst du so ein Glas wie Anna hat?

Karin: ja

Maestra: warum?

Karin: blau

Maestra: aber du hast doch dein Glas...

Karin: Ich nein bicchiere blau

Maestra: What do you do Pietro?

Pietro: Drink water

Maestra. You drink some water, right. And what does Thomas do?

Thomas: Thomas drink water

Maestra: Thomas drinks water, yes

Pietro: what do, maestra?

Maestra: what do I do?

Pietro: Yes

Maestra: I drink water, too. And you drink water and Thomas drinks water, is'nt it?

Pietro: Thomas drink water

Loirella: Maestra, come si dice blu in tedesco?

Maestra: Blu in tedesco si dice blau

Loirella: e come si dice blu in inglese?

Maestra: credo che si dica blue

Loirella (va via dicendo tra sé): perché il mare è blu in tutte le lingue

I primi due dialoghi sono forieri di numerose informazioni sul piano dell'acquisizione linguistica, primo fra tutti la totale e completa comprensione del bambino sulla semplice base della lingua, dal momento che nessuna delle due maestre usa una mimica particolare mentre parla. Karin, la prima bambina che incontra il tedesco, sa esprimere esattamente quello che vuole dire anche con espressioni di una sola parola, tuttavia mostra di avere già chiaro in mente come si strutturano in tedesco le domande (*kann ich...?*), mentre al contrario nell'ultima frase, di 4 parole, usa un codice lessicale misto, ma la struttura formale della frase è quella italiana, con la negazione posta tra soggetto e verbo e l'aggettivo dopo il sostantivo. I bambini che incontrano l'inglese, al contrario, hanno espressioni più lunghe (due parole), sulla base di una struttura standard (drink alla terza persona sempre senza la esse, nonostante il rinforzo positivo della maestra) e senza l'uso del "to do" in forma interrogativa ("what do, maestra" è leggibile come verbo "fare" e non come struttura della domanda, poiché in altre domande vengono usati altri verbi allo stesso modo). Da qui deduciamo che, sbrigata la comprensione delle interazioni quotidiane, i bambini si mettono sulla strada giusta per cominciare a produrre messaggi. Certo, molti di essi sono ancora forgiati sullo stampo della struttura italiana e così sarà per un certo periodo di tempo: la spiegazione di questo risiede proprio nello *status* di lingua straniera della lingua-obiettivo, che non dispone dunque di una esposizione massiccia e nel fatto che comunque, anche per una lingua prima, i tentativi della produzione vengono proprio calibrati sulla base delle sperimentazioni linguistiche che i bambini tentano, prima di trovare la forma giusta.

Esulerebbe da questa sede passare in rassegna le diverse interpretazioni dei vari approcci scientifici sui meccanismi di acquisizione, che permangono anche all'interno dell'adesione alla più ampia corrente denominata innatismo. Tuttavia è possibile vedere, anche negli esempi forniti brevemente dai dialoghi mostrati, la naturalezza e la disinvoltura con cui il bambino si mette in relazione con l'adulto in una lingua diversa dalla propria. I bambini vogliono interagire e non si preoccupano affatto della lingua, ma solo dell'oggetto dell'interazione, il bicchiere blu per Karin e l'acqua da bere per Thomas e Pietro. L'ultima bambina, Lorella, dà il colpo di genio a tutta la scena, dimostrando che lei, come tutti i bambini, sa riflettere anche sulla lingua e che le interessa farlo. La sua interpretazione semantica dei vari modi di indicare il colore "blu" potrebbe essere scolpita come testimonianza per tutti i progetti di acquisizione precoce della lingua straniera, poiché comprende la verità ultima della diversità linguistica: che anche con parole diverse intendiamo un mondo comune.

I due concetti di input ridondante e interazione legata alle situazioni quotidiane sono dunque una base metodologica pesante da cui non deviare. Per rendere questi concetti più accessibili all'adulto che si propone come mediatore di una lingua straniera, possiamo elencare una serie di trucchi che funzionano sempre in caso di difficoltà.

3.1. Trucchi e trucchetti

Fermo restando che la lingua-obiettivo deve essere sempre utilizzata coi bambini, il più possibile, in ogni momento possibile e senza deroghe, possono capitare momenti di difficoltà o conflitto, in cui la comprensione si arena ostinatamente e non sia possibile proseguire. In quel caso, e solo in quel caso, si può ricorrere alla strategia "sandwich", che consiste nel ripetere la stessa frase tre volte, in questa sequenza: lingua straniera - lingua prima - lingua straniera. In questo modo il bambino avrà risolto la conflittualità dovuta all'incomprensione, ma poiché l'ultima parola spetta alla lingua straniera il segnale indiretto è: si va avanti con la LS. Dato che l'input in lingua straniera è già piuttosto scarso, per forza di cose, limitandosi ai soli momenti previsti nella scuola, raccomando di destinare la soluzione sandwich solo ai momenti di effettiva necessità. Guai a farla diventare una prassi, anche perché i bambini, che non sono stupidi, appena si rendono conto che la traduzione italiana arriva comunque, chiuderanno semplicemente le orecchie di fronte all'altra lingua.

Una cosa che va rivalutata è, inoltre, l'enorme capacità che i bambini hanno di imitare i suoni e gli accenti. Abbiamo visto come la soglia biologica sia severa soprattutto con l'aspetto fonetico. Poiché nella scuola dell'infanzia i bambini dispongono ancora di una buona flessibilità vocale, sarà molto utile e anche piacevole attuare una vera e propria ginnastica verbale sui suoni stranieri:

“Le cellule che rendono l'uomo capace di imitare sono da poco state scoperte: i neuroni-specchio. Esercitarsi oralmente, dunque attraverso l'orecchio (l'uomo arriva così alla lingua!), articolare e intonare in maniera pulita, ripetere cor-

rettamente brevi parole o frasi nei dialoghi, per poi giocare in maniera libera e parlare in maniera libera: tutto questo manca alla nostra didattica. L'imitazione - da soli o in coro - è la base attraverso cui i bambini possono raggiungere in breve un'alta quota di lingua parlata nel tempo della scuola “
 (Butzkamm, 2007:4, mia traduzione)

Come si evince dai due microdialoghi riportati sopra in tedesco ed in inglese, molto importante è anche l'abilità della maestra di cogliere le occasioni non solo per creare interazione ma anche per prolungare e ripetere lo scambio di battute col bambino:

Pietro: what do, maestra?

Maestra: what do I do?

Pietro: Yes

Karin: kann ich...

Maestra: was willst du?

Karin: bicchiere...come Anna

Maestra: willst du so ein Glas wie Anna hat?

Karin: ja

In entrambi i casi la maestra ha capito benissimo cosa intendono i bambini, tuttavia ripropone, sottoforma di riformulazione, le frasi, rilanciando il dialogo. Lo scopo non è solo quello di mantenere il livello di interazione, ma anche quello di far sentire al bambino più lingua di quella che produce. Per il bambino è normale sincopare la lingua, accorciando le espressioni, per l'adulto invece non lo è e sarebbe, oltre tutto, un “andare al risparmio” poco accettabile e niente affatto giustificabile per un adulto che si propone come mediatore di un'altra lingua. La stessa funzione ha l'eco, ovvero il fatto di ripetere la frase quando il bambino non la completa o fa degli errori formali (ma guai a rilevarli!):

Thomas: Thomas drink water

Maestra: Thomas drinks water, yes

Tutto questo, accanto alla capacità di cogliere e creare contesti dialogici, all'inserimento della lingua in un contesto di senso e alla ridondanza dell'input, è ciò che di fatto succede a tutti noi nel processo di acquisizione della lingua prima. Tentare di ricreare gli stessi presupposti anche per la lingua straniera è una sfida da cogliere, alla quale, peraltro, i bambini reagiscono benissimo.

4. I PORTATORI SANI DI PLURILINGUISMO

Gran parte dei progetti di immersione linguistica, ivi compresi quelli precoci, sono stati sviluppati seguendo il principio “*one language one person*”, che ha nei progetti di Lauren in Finlandia, Artigal in Catalogna e Genesee in Canada i suoi più autorevoli padri fondatori. Il principio si basa sul fatto che il bambino debba necessariamente riconoscere ed identificare una sola persona come rappresentante di una lingua (e cultura) *x*, senza confondersi né interferire con altre lingue o culture *y*, che pur trovano una rappresentazione nel suo mondo. Tradotto in pratica questo principio applica una distinzione “fisica” degli ambiti linguistici con cui il bambino viene a contatto. Per questo la persona adibita all’inglese parlerà con lui esclusivamente in inglese, idem per il tedesco, l’italiano e qualsiasi altra lingua. Per garantire l’autenticità dell’approccio, inoltre, questa persona dovrebbe essere di lingua nativa, ossia rivolgersi al bambino in quella che è la sua lingua prima e non, a sua volta, una lingua straniera o seconda. Questa seconda condizione ovvia, naturalmente, al problema di una competenza linguistica non adeguata o insufficiente da parte dell’adulto nella lingua-obiettivo, oltre che obbedire ad un indubbio criterio di autenticità comunicativa. Va ricordato che nei Paesi in cui si sono attivati progetti secondo questo principio è relativamente semplice attingere a personale docente con diverse lingue prime, dal momento che si tratta di Paesi plurilingui o di zone in cui è presente una forte comunità con una lingua diversa da quella nazionale. Siamo dunque in un contesto di lingua seconda, così come di lingua seconda sono i contesti in cui si stanno svolgendo le ricerche più interessanti sull’acquisizione linguistica, trattandosi di studi effettuati su figli di emigranti. Anche qui, sebbene in maniera non intenzionale, vale comunque il principio “*una lingua-una persona*”, dal momento che gli ambiti in cui il bambino sente e parla le lingue sono distinti anche fisicamente: a scuola, con le maestre, la lingua seconda, a casa, coi genitori, la lingua prima.

Nonostante le condizioni siano diverse, questo principio tenta di ripercorrere lo sviluppo di una educazione bilingue, ricreando le stesse condizioni di quei bambini che hanno la fortuna di crescere con genitori che provengono da ambiti linguistici diversi e intendono esporre i propri figli ad entrambe le lingue.

Tutto diverso appare invece il contesto di una lingua straniera, non solo perché, sul piano squisitamente linguistico, in nessuno degli ambienti con cui il bambino è a contatto ci sono tracce di questa lingua, ma anche perché, dal punto di vista istituzionale, non è così scontato attingere a figure di lingua diversa da quella nazionale come educatori o docenti. Le maestre della scuola dell’infanzia in Italia sono italiane, a parte alcune eccezioni casuali, punto e basta. Se volessimo applicare il principio *una lingua-una persona* dovremmo dunque poter assumere personale esterno e metterlo a contatto coi bambini, non senza fatica organizzativa, dal momento che queste figure non sono previste. Questo esperimento non è, in ogni modo, nuovo. Anche in Trentino è già stata fatta l’esperienza di avvicinare i bambini ad una lingua straniera grazie all’assunzione a tempo determinato di persone di lingua nativa,

cosiddette esperte linguistiche. L'esperimento ha funzionato molto bene, con grandi vantaggi sia per l'istituzione, che come tutte le strutture stabili tende ad una certa rigidità e può dunque essere svecchiata sul piano organizzativo da nuove sfide non facili, sia per i bambini, con i quali il progetto ha riscontrato il suo maggiore successo. L'aspetto più complicato di questa esperienza è stata, inutile nasconderselo, la collaborazione tra maestre interne, in qualche modo "padrone della scena didattica" e comunque padrone di casa, e quelle esterne, esperte linguistiche, ma non sempre e non necessariamente didattiche. Con anni di formazione e grazie a sforzi notevoli dell'istituzione, si è comunque lavorato fino ad ottenere un buon risultato in tutti i sensi.

Nuovissimo è invece lo scenario che si presenta nel contesto che si sta qui trattando. Al di là delle intenzioni istituzionali e politiche e dell'aspetto organizzativo, di cui si troverà ampia traccia in altri luoghi della presente pubblicazione, la novità assoluta sul piano scientifico è rappresentata proprio dalla impossibilità di mettere in pratica il principio "una lingua-una persona". Le maestre interne, al contrario, saranno portatrici indirette del messaggio "*due lingue-una persona*", ossia di quello che Nando Mäsch definisce "modello integrativo" al contrario di quello additivo, che prevede due lingue e due persone diverse (Mäsch, 1998:56). Questo modello, che nel nostro caso può sembrare esclusivamente obbligato, è però al tempo stesso una sfida e una scelta metodologica.

La sfida è rappresentata dalla possibilità di usufruire di quei fattori che favoriscono l'acquisizione di una lingua seconda applicandoli anche in una lingua straniera che è, tra gli *status* linguistici, quello più debole e fragile e in cui sono in corso da tempo le maggiori discussioni per migliorare le prestazioni.

La scelta riguarda invece gli obiettivi del progetto e il contesto in cui viene svolto.

A differenza di quanto avviene nei Paesi che hanno visto nascere l'immersione, l'obiettivo del progetto non è quello di formare generazioni bilingui, né quello di preservare politicamente e culturalmente una lingua debole. Il progetto in questo senso va letto e compreso interamente nella sua portata di *servizio*: poiché le lingue che si propongono ai bambini sono le due lingue con cui proseguiranno il loro percorso nella scuola primaria e in quella secondaria, il progetto ha una sua direzione interna e non esterna, ossia è fatto per i bambini e non per il territorio o per la lingua che si utilizza. L'obiettivo linguistico primario è quello di scavare un solco che resti visibile e percorribile dai bambini quando questi affronteranno tutto il loro percorso di apprendimento linguistico, in un'età in cui possono trarre dall'esperienza il maggior beneficio. Ovviamente sul piano culturale anche le motivazioni di apertura alla diversità, tolleranza dell'altro, rivolto a generazioni che più di altre dovranno affrontare e stanno già affrontando problemi non facili di convivenza, trovano in questa sede un giusto riconoscimento. Ma l'obiettivo primario resta quello di creare le condizioni affinché le future generazioni trovino meno difficile e meno eccezionale di quanto non accada ora conoscere bene più di una lingua straniera.

Questo obiettivo ne porta con sé un altro, indirettamente, anche se esso non viene esplicitato nel progetto stesso: tentare, con l'aiuto dei dati che emergono dal progetto, di sviluppare maggiori riflessioni sul processo di acquisizione di una lingua straniera. Osservando i bambini e le loro produzioni, si possono fare ipotesi soprattutto sull'affascinante dilemma se la lingua prima abbia già raggiunto un livello di fossilizzazione, almeno in alcuni aspetti, che di fatto crea la traccia per qualsiasi altra lingua vi si sovrapponga o se, al contrario, nel bambino dai tre ai cinque anni esista ancora la plasticità necessaria per acquisire in maniera inconscia quegli aspetti di una lingua straniera che così sono stati acquisiti nella lingua prima e che, a quanto pare, così vengono acquisiti anche nella lingua seconda, ovvero la struttura morfologica e la fonologia.

Le conseguenze di queste ricerche potrebbero avere risvolti di enorme rilevanza non solo per gli studi sull'acquisizione, ma anche per la glottodidattica infantile (e non solo).

Le immediate ricadute di questa scelta metodologica sono sostanzialmente due: la competenza nella lingua-obiettivo dell'insegnante interno deve essere l'oggetto di principale attenzione, oltre alla formazione glottodidattica (dal momento che la consapevolezza di essere portatrice di una lingua straniera cambia decisamente il ruolo dell'insegnante e lo arricchisce); il ruolo della maestra che diventa dunque una "portatrice sana" di plurilinguismo.

In queste riflessioni finali mi occuperò soprattutto di quest'ultimo punto, che ritengo della massima importanza sul piano scientifico.

Sono convinta da tempo che il modello "una lingua-una persona", oltre ad essere applicabile solo in casi in cui il plurilinguismo sia in una qualche misura già presente nell'universo del bambino e nel territorio, possa indurre ad una certa rigidità che non giova al bambino sul piano educativo. Esso implica, infatti, una accentuazione decisa sulla competenza linguistica del bambino, sulla sua produttività, poiché ad un investimento così importante sul piano linguistico non possono non corrispondere aspettative altrettanto sontuose. Ovviamente ciò non sarebbe possibile, disponendo, come nel caso della lingua straniera, di un lasso di tempo meno frequente di esposizione linguistica, ma probabilmente non sarebbe nemmeno auspicabile. Nella lingua straniera al bambino manca totalmente quella dimensione affettiva che è invece molto presente nei bambini emigrati, dal momento che la loro lingua seconda significa per loro integrazione e accettazione; nella lingua straniera non c'è la necessità di comunicare con una persona da cui il bambino dipende totalmente (nel caso di un genitore), nella lingua che questo gli impone o propone. Il bambino può solo mettere in gioco il proprio talento linguistico (la *language faculty* che tutti possiedono) esplorando un nuovo campo giochi, dunque in una maniera che lo diverte, lo stimola, lo incuriosisce. Al bambino deve piacere quello che si fa nella lingua straniera, non la lingua straniera in sé. A differenza di quanto accade con la lingua prima e seconda, infatti, con l'approccio precoce in lingua straniera il bambino non ha nessun interesse primario alla lingua in sé. Egli, semplicemente, la usa e la sente usare.

Probabilmente questo aspetto è presente anche nell'acquisizione della lingua prima e seconda, nel senso che anche in quei casi la lingua non è un interesse in sé, ma per quello che rappresenta: un contatto col mondo e con le persone importanti. Però in quel caso questo contatto è più esplicito e soprattutto nasconde o può nascondere bisogni più grandi, in alcuni casi addirittura urgenti, di quanto non accada con la lingua straniera. È vero infatti che la maggior parte dei ricercatori opta per la ipotesi dell'autonomia, ossia per quella tesi secondo cui l'essere umano acquisisce lingua in maniera indipendente dal contesto e dai rapporti, semplicemente perché è predisposto a farlo. Questa ipotesi si concretizza nella formula di Bierwisch (1987):

$$D \rightarrow UG, L \rightarrow G$$

Dai dati che riceve (D) il bambino è in grado di ricostruire sulla base dei principi universali innati (UG) con l'aiuto delle strategie proprie di apprendimento (L) la grammatica (G) di una lingua.

I problemi posti da questa formula non riguardano tanto la sua struttura, quanto piuttosto il peso dei singoli elementi che la compongono. Per l'ipotesi dell'autonomia, che viene confermata nell'acquisizione delle lingue prima e seconda, ad esempio dagli studi di Tracy sui bambini tedeschi e turchi in Germania, D , ossia i dati a disposizione del bambino, giocano un ruolo paritario, se non inferiore, a UG , ossia alla capacità mentale di formare delle frasi sintatticamente modellate sulla lingua-obiettivo, una volta raggiunto un livello di sviluppo cognitivo che consenta al bambino una rielaborazione propria (L), che a questo punto ha la funzione di una sistemazione generale dei dati linguistici.

Anche se le ricerche sull'acquisizione in una lingua straniera, sulla base delle esperienze trentine, sono tuttora in corso e saranno oggetto di una pubblicazione specifica, dalle osservazioni svolte fino a questo momento si può comunque dedurre che la situazione per quanto riguarda la lingua straniera è piuttosto differente: D , ossia l'input che riceve il bambino, ha un peso decisamente superiore a quello che ha per la lingua prima e seconda, in termini di quantità se non proprio anche di qualità. Mentre è facilmente dimostrabile l'apporto di L , ossia delle strategie cognitive di elaborazione del bambino, connesso a quello di UG , è ipotizzabile che D stia alla pari degli altri elementi, se non in un rapporto gerarchico più elevato rispetto ad essi. Da D e solo da D , infatti, il bambino è in grado di attingere quegli elementi che lo portano ad una rielaborazione interna, formale e trasversale, per comprendere e successivamente produrre D . Né si esclude che una parte in questo processo venga giocata anche dall'aspetto semantico, ossia dalla capacità del bambino di comprendere D non solo grazie a UG e a L , ma anche grazie alle connessioni che egli stabilisce tra D ed il mondo esterno. Se l'aspetto semantico-pragmatico sembra essere, nella ricerca sull'acquisizione della lingua prima e seconda, un elemento di forza sostenuto solo da una minoranza di studiosi, le cose cambiano quando si parla di lingua straniera.

Non si vuole qui arrivare a conclusioni che sarebbero del tutto inattendibili ed affrettate.

Lo scopo di queste riflessioni è quello di cercare di determinare l'ambito preciso dell'acquisizione di lingua straniera in piena autonomia di ricerca, dal momento che la peculiarità di questo *status* richiede una specificità anche sul piano metodologico che lo differenzi dagli altri due ambiti.

Parte di questa specificità è anche la scelta di un modello integrativo anziché di quello additivo "*una lingua-una persona*". Alla base di questa scelta c'è la considerazione che al bambino giovi maggiormente, per la sua educazione linguistica, un messaggio indiretto di plurilinguismo possibile, anziché di monolinguisma rigido quale sembra essere quello veicolato dal modello additivo. Fare delle maestre delle portatrici naturali di plurilinguismo è, per uno *status* di lingua straniera, portare ai bambini un messaggio di plurilinguismo come un elemento sano, normale, logico, parte integrante della realtà. Naturalmente questo porterà il problema, tutto interno alla ricerca, di quanto l'acquisizione linguistica sia in qualche modo contaminata dal modello stesso e se sia possibile che i bambini vengano influenzati nel loro processo di acquisizione dagli aspetti pragmatici-contestuali dovuti ad una figura di adulto che il bambino sa essere plurilingue: sa, quindi, che la maestra parla anche la sua stessa lingua e potrebbe dunque vivere come non autentica la sua incursione in un mondo di lingua diversa.

Tuttavia è possibile obiettare a questo. Da una parte, anche nell'acquisizione di lingua prima e seconda non è possibile attribuire una quota precisa all'aspetto formale-mentale, indipendente, e a quello pragmatico-contestuale, perlomeno non in maniera così netta. D'altra parte, i dati a nostra disposizione rivelano che i bambini, superata una naturale curiosità, si comportano con naturalezza nell'uso dell'uno e dell'altro linguaggio, a condizione che la maestra usi un approccio adeguato.

Certamente la valutazione dell'input come molto più influente per quanto riguarda la lingua straniera rispetto agli altri *status* linguistici amplia, e di molto, la responsabilità dell'adulto e ne accentua il peso. Ma anche questo va visto in maniera positiva, come un aumento di consapevolezza della figura e del ruolo dell'insegnante, che deve sentirsi un appiglio indispensabile per la ricerca, oltre che per la formazione dei bambini.

La figura della maestra plurilingue sarà sempre impressa, implicitamente, nella loro mente come la prima persona adulta che li ha accompagnati verso quella che è la naturale condizione dell'essere umano: un sano plurilinguismo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni E.** (2003), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino
- Balboni P.E., Coonan C., Ricci Garotti F.** (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia
- Bierwisch M.** (1987), *Linguistik als kognitive Wissenschaft*, in: *Zeitschrift für Germanistik*, 6, 645-667
- Bruner J.** (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari
- Butzkamm W.** (2007), *Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts*, in: *Zeitschrift fuer Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (online) 12:1, 13 S,
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Butzkamm1.htm> (ultima consultazione: 24/1/2008)
- Chomsky N.** (1972), *Language and mind*, Harcourt, Brace, Jovanovich, New York
- Fabbro F.** (2004), *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma
- Hagege C.** (2000), *Halte à la mort des langues*, Jacob O., trad. it. *Morte e rinascita delle lingue*, Feltrinelli, Milano, 2002
- Krashen S.** (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford
- Mäsch N.** (1998), *Bilingualer Bildungsgang mit Deutsch als Fremdsprache. Motive, Ziele und Herausforderungen*, in: *Steinig, Wolfgang e Kuhs Katharina, Pfade durch Babylon*, Freiburg, Fillibach, S. 49-87
- Ricci Garotti F.** (2004), *La rivincita di Cenerentola*, Uniservice, Trento
- Siebert-Ott G. M.** (2001), *Frühe Mehrsprachigkeit*, Niemeyer, Tübingen
- Tracy R.** (2007), *Wie Kinder Sprachen lernen*, Francke, Tübingen
- Werker/Tees** (1984), *Cross language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life*, in: *Infant Behavior*, 7, 49-63

La sperimentazione della L2 veicolare nella scuola primaria: verso il curricolo plurilingue

Martin Dodman, Libera università di Bolzano

Qualsiasi forma di sperimentazione scolastica è un tentativo da parte della scuola di adattarsi a situazioni in evoluzione, di accogliere le istanze di una società caratterizzata da cambiamenti sovente rapidi e profondi, di elaborare risposte a nuovi problemi che si pongono, di promuovere, realizzare e valutare percorsi innovativi. Una sperimentazione fa parte di un processo costante di costruzione e ricostruzione di curricoli, i quali devono essere capaci di fornire risposte efficaci a domande fondamentali che riguardano le caratteristiche dell'offerta formativa che si vuole proporre. La costruzione di un curricolo richiede quindi una dettagliata analisi di bisogni formativi e di processi di apprendimento capaci di soddisfarli, una profonda riflessione su che cosa insegnare e perché, su quando e come farlo. Occorre decidere quale tipo di ambiente scolastico si vuole creare, con quale rapporto con la società attuale, e per quale società futura si vuole formare cittadine e cittadini.

Una prospettiva fondamentale per poter dare delle risposte a queste domande è già stata evidenziata più di un decennio fa nel libro bianco della Commissione europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, pubblicato nel 1995, dove il plurilinguismo si definisce “*elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europea che della società conoscitiva*” (una società basata su una costante costruzione di nuove conoscenze). In un mondo in cui ogni società è sempre più caratterizzata dalla multiculturalità e dal multilinguismo e in cui occorre l'attitudine all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, una competenza plurilingue è dunque da considerarsi elemento fondante di ogni curricolo. Una sperimentazione volta a potenziare il ruolo veicolare di una seconda lingua nel curricolo si colloca pienamente in un'ottica del genere.

1. PLURILINGUISMO, IDENTITÀ E CITTADINANZA

Fino a non molti anni fa, e sovente tuttora nell'immaginazione popolare, si considera bilingue o plurilingue l'individuo che dimostra in due o più lingue lo stesso livello di competenza del parlante nativo. Ormai, però, una tale definizione è ritenuta troppo restrittiva e in ogni modo smentita da un'analisi di qualsiasi società multilingue, in quanto il plurilinguismo delle persone non è un fenomeno assoluto ed esclusivo bensì relativo e comprensivo di una larga gamma di competenze che sono specifiche e differenziate per tipo e per livello. Inoltre ci si chiede a quale tipo di parlante nativo occorrerebbe fare riferimento, considerate le enormi differenze presenti all'interno di qualsiasi gruppo linguistico. È infatti evidente che tutti gli individui plurilingui possiedono diversi tipi e livelli di competenze nelle lingue

usate. Possono essere plurilingui *bilanciati*, in quanto possiedono livelli di competenza comparabili in due o più lingue, plurilingui *asimmetrici*, in quanto i livelli di competenza raggiunti nelle diverse lingue sono piuttosto diversi, oppure plurilingui *ricettivi*, in quanto capaci di ascoltare e leggere con buoni livelli di comprensione in alcune lingue senza possedere abilità di produzione orale o scritta.

Un'altra variabile del plurilinguismo riguarda l'uso che l'individuo plurilingue fa delle diverse lingue di cui dispone. Ciò dipende da molti fattori: con chi si realizza la comunicazione, in quale situazione, con quale tecnologia, di quale argomento si tratta e con quale scopo? Basti pensare alla moltitudine di individui che ogni giorno, per motivi di lavoro, di studio, di adempimenti burocratici, di turismo, di interazione sociale, di attività ricreative, culturali e politiche o altro si trova nella condizione di doversi spostare fra ambienti in cui vengono adoperate più lingue o in cui si deve o si è abituati a usare lingue diverse, secondo l'ambiente, oppure passare da una lingua all'altra, anche più volte nello stesso ambiente (fenomeno conosciuto come *codeswitching* o cambiamento di codice e altamente tipico di qualsiasi ambiente multilingue).

Partendo da questa prospettiva, la scelta di promuovere il plurilinguismo attraverso il curriculum scolastico si pone l'obiettivo di creare una realtà in cui i cittadini formati si considerano membri di una società caratterizzata da multiculturalismo e multilinguismo e si comportano come individui plurilingui con tipi e livelli di competenza e uso diversificati. A livello mondiale, il plurilinguismo è la norma e non l'eccezione. La maggior parte dei Paesi manifesta una realtà multiculturale e multilingue in cui le persone sviluppano necessariamente una competenza plurilingue. Essere plurilingue è semplicemente un processo di crescita naturale ed elemento di identità quotidiana. In modo ineluttabile i flussi migratori stanno rendendo questo scenario più diffuso e articolato anche in Europa e l'idea che i giovani, mentre crescono, incontrino, imparino e usino più lingue non deve sorprendere o spaventare, ma essere considerata un fenomeno normale e potenzialmente fonte di numerosi benefici.

In primo luogo una formazione plurilingue si pone come asse portante dell'integrazione e della convivenza in una realtà sociale multiculturale. L'obiettivo è di permettere allo studente di entrare in contatto con altre culture, di conoscere i valori ed i costumi altrui, di condividere le esperienze vissute in altre comunità. L'intolleranza ed il pregiudizio sono frutto della limitatezza mentale, a sua volta alimentata da un ambiente ristretto di crescita ed apprendimento. Lo sviluppo di una competenza plurilingue può svolgere un ruolo preminente nel tentativo di aprire nuovi orizzonti, facilitare la formazione socio-affettiva, promuovere maggiore sensibilità comunicativa e capacità di adattarsi ai bisogni del proprio interlocutore, aiutare a rapportarsi all'altro e sviluppare la fiducia in sé e la stima per se stesso e per gli altri.

Inoltre è necessario riconoscere che la maggior parte degli studenti del mondo compie gli studi in età scolastica e oltre in una lingua che non è la propria prima

lingua e delle volte neanche una seconda lingua, ma che addirittura può essere una terza oppure quarta lingua. A questo proposito, il libro bianco auspica che “...*come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua d’insegnamento di talune materie...*”. Dunque non si tratta solo di studiare un’altra lingua ma di studiare in quella lingua.

2. PLURILINGUISMO E SOCIETÀ CONOSCITIVA

Nella costruzione del curriculum scolastico la distinzione fra lingua come oggetto di studio e lingua come veicolo per lo studio è strettamente legato al motivo principale per cui il plurilinguismo è da considerarsi elemento costitutivo della società conoscitiva, fondata sulla formazione permanente e una continua costruzione di nuove conoscenze. Innanzitutto è chiaro che l’individuo plurilingue potrà accedere a informazioni contenute in una molteplicità di banche dati di vario genere oppure dialogare con interlocutori di varie provenienze e utilizzare quanto raccolto come membro a pieno titolo della società conoscitiva. Ma una formazione plurilingue comprende anche obiettivi generali del processo formativo che coinvolgono il rapporto fra l’individuo e il linguaggio, inteso come strumento per la creazione del significato, un processo centrale ai processi attraverso i quali gli esseri umani possono negoziare, costruire e cambiare la natura dell’esperienza personale e sociale che dà luogo all’apprendimento e alla formazione dell’individuo.

Si tratta di un potenziamento del ruolo della lingua nel percorso formativo, attraverso un’organizzazione del curriculum complessivo in cui tutte le lingue sono considerate non solo come qualcosa da imparare ma come qualcosa *con cui* imparare, in cui tutte le lingue possono svolgere un ruolo trasversale negli apprendimenti accanto a quello della lingua madre. In questo modo il rapporto fra lingua e apprendente diventa qualitativamente diverso, in quanto sistemi linguistici diversi sono incorporati in una plasticità neuronale formativa e organizzativa degli schemi mentali che stanno alla base dello sviluppo di tutte le sue competenze. Così lo studente può davvero appropriarsi di più lingue, sentirle come qualcosa che gli appartenga realmente, elementi costitutivi della sua identità personale.

Questo processo è particolarmente favorito se avviato in età precoce, in modo da sfruttare la maggior plasticità cerebrale, basata sull’alto tasso del *fattore di crescita neuronale*, che caratterizza il bambino e crea una particolare predisposizione all’acquisizione delle lingue. I benefici sono poi bidirezionali. L’obiettivo non è solo quello di cogliere il momento più propizio all’apprendimento di più lingue, ma, attraverso lo sviluppo del plurilinguismo, di potenziare la stessa plasticità cerebrale del bambino, stimolando ulteriormente il fattore di crescita neuronale e quindi esercitando un’influenza benefica per lo sviluppo della sua intelligenza complessiva.

In questo modo il plurilinguismo contribuisce fortemente allo sviluppo dei processi metalinguistici nell'apprendente, processi che riguardano la progressiva emergenza di una manipolazione riflessiva della lingua e dei linguaggi, una capacità di ritornarci su in maniera intenzionale e analitica. Conoscere più lingue e usarle per imparare favorisce questa crescente consapevolezza linguistica soprattutto perché il confronto fra sistemi linguistici permette di cogliere la natura arbitraria e convenzionale del linguaggio stesso e capire come esso sia una risorsa preziosa che ci permette di concepire, organizzare e rappresentare una visione, anche multidimensionale, della realtà e di agire secondo quella visione. Il linguaggio diventa l'oggetto del pensiero e si comincia ad andare oltre i processi di comprensione e produzione per assumere intenzionalmente a oggetto del pensiero gli stessi processi. A sua volta, questo sviluppo coinvolge la capacità di ritornare coscientemente sui prodotti stessi delle proprie operazioni mentali, raggiungere livelli più astratti di consapevolezza e forme più economiche di riflessione, potenziare i processi metacognitivi.

In questo modo il plurilinguismo favorisce la formazione cognitiva, creando maggiore flessibilità mentale, capacità di analisi e astrazione, pensiero divergente e creativo, permettendo all'apprendente di cogliere i benefici per lo sviluppo delle sue competenze che derivano dall'alternanza di uso di più sistemi linguistici in modo trasversale in tutti i suoi apprendimenti.

3. COMPETENZA PLURILINGUE E COMPETENZE TRASVERSALI

Lo sviluppo di una competenza plurilingue comporta uno sviluppo longitudinale di competenze linguistico-comunicative, relative all'acquisizione di una pluralità di lingue e linguaggi, e il loro uso in varie forme di comunicazione. Costruire un curriculum plurilingue significa potenziare il ruolo trasversale di questa pluralità di lingue e linguaggi al servizio della costruzione della conoscenza, la sperimentazione e il consolidamento di una gamma di metodologie e operatività, lo sviluppo di una relazionalità con se stessi e con gli altri. In altre parole, si possono individuare quattro tipi di macro-competenze trasversali che tutti gli assi culturali e le discipline specifiche dell'intero curriculum concorrono a promuovere:

- *Competenze linguistico-comunicative*
Saper utilizzare una pluralità di lingue e linguaggi e di forme di comunicazione per comprendere, interpretare, narrare, descrivere e rappresentare fenomeni e processi, rielaborare dati, esporre e argomentare idee.
- *Competenze conoscitive*
Saper costruire conoscenza - dati, fatti, principi, concetti, teorie, leggi, modelli, ecc. - attraverso attività ed esperienze.

- *Competenze metodologico-operative*
Saper analizzare dati, valutare situazioni e prodotti, formulare ipotesi e previsioni, sperimentare scelte, soluzioni e procedimenti, eseguire operazioni ed elaborare prodotti.
- *Competenze relazionali*
Sapersi relazionare con se stessi e con gli altri, agire con autonomia e consapevolezza, riflettere e valutare il proprio operato, rispettare gli ambienti, le cose, le persone, confrontarsi, collaborare, cooperare all'interno di un gruppo.

Tutte le competenze si intersecano e si alimentano a vicenda. Lo sviluppo di qualsiasi tipo di competenza richiede un processo analogo per tutti gli altri. Inoltre è fondamentale riconoscere come ogni tipo di competenza sia totalmente trasversale e che qualsiasi esempio specifico di una competenza sia solo frutto del modo in cui essa venga declinata in base alle particolari caratteristiche dello statuto epistemologico, linguistico e metodologico di una disciplina.

Per potenziare il più possibile i benefici della competenza plurilingue, occorre concepire e realizzare un curriculum basato su una programmazione integrata degli apprendimenti linguistici, volta a promuovere uno sviluppo longitudinale e progressivo di competenze attraverso più lingue. Il campo delle competenze linguistico-comunicative è essenzialmente unitario e uno sviluppo sistematico e integrato del curriculum plurilingue permette che competenze realizzate all'interno di un sistema linguistico possano essere una risorsa molto importante per lo sviluppo delle stesse e altre competenze in altri sistemi. Nel soggetto plurilingue stimoli e *feedback* in una lingua aumentano le competenze linguistico-comunicative complessive e dunque contribuiscono a un potenziamento del loro ruolo trasversale.

In modo particolare la competenza conoscitiva può beneficiare dalla costruzione e il consolidamento di nuovi concetti in lingue diverse dalla propria lingua madre perché ciò permetta una *defamiliarizzazione* del linguaggio in cui essi vengono formulati. Infatti, molto spesso la costruzione di concetti *scientifici* in contesti scolastici (intesi come concetti relativi a tutte le discipline) può essere ostacolata dall'uso di un lessico già incontrato nella lingua madre che l'apprendente associa a concetti quotidiani sviluppati in contesti quotidiani e che possa portare ad ambiguità e approssimazioni semantiche. Il risultato è un'impressione errata di aver capito un concetto invece di aver semplicemente riconosciuto una parola familiare. L'uso di più lingue favorisce un approfondimento e un arricchimento della concettualizzazione.

Allo stesso modo, l'alternarsi di più lingue nel curriculum scolastico, e anche all'interno delle discipline stesse, può aiutare il consolidamento, la flessibilità e il transfer di concetti perché in tal modo essi non vengono incollati unicamente a una formulazione linguistica o una lingua. Il loro sviluppo in due o più codici può portare alla creazione di un ancoraggio più forte e articolato, a una progressiva applicazione

trasversale di essi con maggiore campo d'indipendenza. Tutte caratteristiche essenziali per essere soggetti attivi di una formazione che promuove autonomie, percorsi flessibili e un progressivo orientamento personale in una società conoscitiva.

Inoltre, una formazione plurilingue può facilitare quel processo di decentramento dal proprio, unico punto di vista essenziale per superare ogni sorta di *centrismo* - egocentrismo, antropocentrismo, etnocentrismo, e così via - e contribuire a creare le condizioni per un vero pluralismo culturale negli individui stessi.

4. LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA PLURILINGUE

Un curriculum concepito in questo modo deve permettere all'apprendente plurilingue di modificare costantemente competenze *in fieri*, cioè, costruirsi una propria *interlingua*. Un'interlingua è un sistema di abilità e competenze dinamico e transitorio, in evoluzione continua, in cui l'apprendente formula ipotesi e consolida prassi riguardo ai sistemi linguistici in costruzione e dimostra *performance* variabili che possono contenere elementi di alta instabilità. Occorre partire da un principio fondamentale: le competenze dell'individuo plurilingue possiedono una loro peculiarità e non possono essere automaticamente assimilate o equiparate a quelle del parlante nativo. Non si deve prestare attenzione alla mera correttezza dimostrata dallo studente nell'uso delle lingue durante le attività svolte.

È necessario analizzare e capire la funzione, anche positiva, dell'errore linguistico, elemento non solo inevitabile ma anche auspicabile nell'evoluzione dell'interlingua. Accettare gli errori non deve essere vista come lassismo da parte dell'insegnante. Occorre distinguere fra i processi dell'apprendimento e i suoi prodotti. I prodotti servono solo a stimolare i processi, cioè a facilitare il percorso lungo il quale lo studente impara a imparare - in termini sia di acquisizione delle lingue che di costruzione di conoscenze, sperimentazione di metodologie e operatività e crescita di relazionalità mediante le lingue. L'apprendimento non è lineare ma soggetto a momenti di progressione e apparente regressione, balzi in avanti e fasi di stallo, comportamenti prevedibili e imprevedibili.

Inoltre l'apprendimento non è solo imitazione e ripetizione ma un processo di costruzione creativa di sistemi linguistici propri in base agli *input* e agli stimoli ricevuti. Si impara sperimentando. In questo senso, gli errori non sono indicatori di insuccesso ma piuttosto spie che aiutano a capire lo sviluppo di questo processo di costruzione. La correzione diretta è generalmente inefficace e potenzialmente dannosa. L'apprendente ha bisogno di un *feedback* positivo e incoraggiante che lo aiuti a mettere a fuoco i suoi prodotti e progressivamente modificarli. Occorre sempre creare la motivazione e le opportunità di farlo. L'acquisizione del linguaggio è sempre legata alla costruzione di concetti e la crescita di significati mediante l'attività so-

ciale. Le competenze linguistico-comunicative si costruiscono in base alle esigenze e le opportunità proposte da determinati ambienti, le attività proposte e le esperienze fornite.

Un elemento fondamentale della crescita di una competenza plurilingue è lo sviluppo consolidato delle abilità linguistiche ricettive prima di passare alla fase della produzione. All'inizio ciò porta a una maggiore enfasi sull'ascolto e progressivamente sulla lettura in modo da permettere all'apprendente di elaborare nella sua mente significanti e strutture, significati e contenuti, senza il carico aggiuntivo creato dall'obbligo di parlare o scrivere subito. Lo scopo è di facilitare il processo naturale di costruzione creativa di interlingua e di interiorizzazione dei sistemi linguistici essenziale per potersene veramente appropriare. Non occorre ritardare l'incontro con la lingua scritta, anche quando l'apprendimento si avvia in età precoce. Fin dalla prima infanzia il bambino acquista progressivamente familiarità con il mondo alfabetizzato attraverso la sua lingua madre ed è perfettamente in grado di portare avanti un processo di alfabetizzazione contemporaneamente in due o più lingue e inoltre trarne beneficio in termini di un potenziamento della sua intelligenza e delle sue competenze a tutto campo.

Una volta si inizia il passaggio alla produzione, ciò che conta soprattutto è lo sviluppo del sentirsi a proprio agio con la lingua, della fluenza piuttosto della correttezza, e ci saranno sempre due fenomeni caratteristici del plurilingue: il cambiamento di codice (*codeswitching*), in cui il parlante passa da una lingua all'altra, e la mescolanza dei diversi codici (*code-mixing*), in cui il parlante mescola elementi di due o più sistemi linguistici. Questi fenomeni sono strategie di apprendimento e di comunicazione assolutamente normali. L'enfasi deve essere sempre posta sulla comunicazione, intesa come autentica interazione in classe e pertinente allo sviluppo di competenze trasversali all'intero curriculum scolastico. Particolarmente importante è l'uso di materiale visivo, di oggetti concreti, di materiali che possono essere manipolati, in modo da abbinare linguaggi diversi. La competenza plurilingue si realizza attraverso l'impiego di differenti strategie (parafrasi, approssimazione, parole coniate, circonlocuzione, calchi, gesti, evitare formulazioni linguistiche troppo ambiziose, richieste di aiuto, ecc.) volte a compiere atti comunicativi diversificati. Il ricorso a queste strategie permette all'individuo plurilingue di gestire l'asimmetria mediante una negoziazione con il suo interlocutore e con i testi con cui deve interagire.

La riflessione su questi aspetti metodologici porta naturalmente a considerare il profilo dell'insegnante che opera in ambienti plurilingui. Questo tipo di scenario contiene chiare implicazioni che riguardano le competenze linguistico-comunicative degli insegnanti nelle diverse lingue. Il concetto di tipi e livelli di competenze differenziati nelle diverse lingue è valido tanto per l'insegnante quanto per l'apprendente. Non è necessario che l'insegnante sia un bilingue o plurilingue bilanciato per poter lavorare in ambienti plurilingui. Competenze asimmetriche e perfino ricettive

possono essere ampiamente sfruttate ai fini di una gestione strategica dell'alternarsi di due o più lingue nel curriculum scolastico. Occorre piuttosto vedere il ruolo dell'insegnante non tanto come quello di esperto di lingua o di disciplina, quanto quello di esperto di processi di apprendimento, una persona coinvolta nella co-costruzione di competenze.

5. UN CURRICOLO PLURILINGUE

Costruire un curriculum comporta il tentativo di realizzare un'idea di scuola nel suo complesso strutturale e organizzativo, operativo ed esperienziale. Dalle basi etimologiche della parola, *currere-currus*, emergono due componenti fondamentali e costitutive della nozione di curriculum. Dal verbo *currere* deriva l'idea di correre, percorrere, e dunque di un percorso, un processo che si articola e si snoda nel tempo, una scelta di contenuti su cui lavorare e di obiettivi da raggiungere. Poi dal sostantivo *currus* deriva l'idea di carro e quindi di un veicolo, di qualcosa che funge da portatore, in modo da permettere il passaggio da un luogo a un altro, da una situazione a un'altra, una scelta di metodologie capaci di permettere il raggiungimento degli obiettivi e di strumenti di valutazione con cui monitorare e costantemente rivedere quanto proposto e realizzato. Così, un curriculum presuppone una descrizione del percorso che si vuole costruire e le modalità con cui si intende perseguirlo.

In primo luogo occorre tracciare una descrizione delle specificità della scuola come ambiente plurilingue. Aspetti particolarmente importanti da definire riguardano le caratteristiche tipiche della comunicazione plurilingue e il modo in cui l'ambiente richiede e/o autorizza particolari competenze linguistico-comunicative da parte degli individui che lo frequentano. Inoltre si deve assicurare un ruolo trasversale per più lingue e declinare le modalità con cui vengono realizzate forme di alternanza fra le lingue. Costruire un curriculum plurilingue presuppone attività di sperimentazione e formazione atte a realizzare le condizioni necessarie per qualsiasi tipo di innovazione di grande portata. Queste attività devono permettere la creazione di un modello organizzativo riferito a percorsi previsti, persone coinvolte, spazi e tempi predisposti, insieme a un modello operativo capace di creare una coerenza di concezione, costruzione e sviluppo dei contenuti, armonizzare gli stili e le strategie educativi e le metodologie didattiche, sviluppare progettualità collaborative e cooperative.

Occorre creare un'offerta formativa plurilingue attraverso un curriculum unitario basato su una programmazione linguistica integrata e l'uso veicolare delle lingue come elementi fondamentali del progetto curricolare e perciò caratterizzanti e qualificanti dell'identità della scuola. In questo modo si possono realizzare percorsi in cui si riconoscono ruoli e funzioni specifici relativi alle diverse lingue, ma che siano più della somma delle singole programmazioni delle lingue coinvolte. Il progetto

può coinvolgere tutti gli assi culturali del curricolo - l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse geo-storico-sociale - oppure un asse in particolare, prevedendo sia un uso veicolare e trasversale di tutte le lingue che fanno parte del curricolo sia una riflessione linguistica che permetta di conoscere e usare al meglio ciascuna di esse. Ogni asse può programmare un monte ore adeguato per la realizzazione di un vero potenziamento del ruolo veicolare delle lingue, di modo che esse si alternino nella promozione di competenze trasversali e permettano la realizzazione di sinergie ed economie di sforzo.

Promuovere questo tipo di competenza plurilingue richiede una scelta di contenuti, intesi come una serie di tematiche portanti disciplinari o interdisciplinari organizzate attorno ad argomenti (*io e il mio corpo, io vivo nel tempo e nello spazio, io vivo con gli altri, il numero, lo spazio e le figure, gli esseri viventi, gli ambienti, la materia e l'energia, la terra e l'universo, i racconti, le immagini, l'ambiente sonoro*, e così via) che sono proposti e riproposti in tutti i cicli con scelte specifiche coerenti con la fascia di età. Queste tematiche dovrebbero intersecarsi con una tipologia testuale (narrativo, descrittivo, poetico, conativo, informativo, espositivo, argomentativo) che permetta di sperimentare più lingue come forma, scritta e orale, come tecnologia (parlato diretto, telecomunicazione, carta e penna, schermo e tastiera), come pensiero e comunicazione, riflessione sul mondo e azione nel mondo, sviluppo delle relative abilità ricettive e produttive, attraverso l'approfondimento degli argomenti trattati nei testi scelti.

La programmazione delle attività proposte deve permettere che avvenga in modo sistematico ciò che è naturalmente caratteristico degli ambienti e dei soggetti plurilingui: il fatto che le lingue vengono a contatto sia nella mente dell'individuo che nelle interazioni fra persone. Così più lingue possono alternarsi nel curricolo e all'interno della stessa materia secondo periodicità e modalità diversificate e variabili. L'alternanza delle lingue può essere realizzata secondo periodicità più o meno brevi, che possono essere dell'ordine di una settimana, un giorno, una mezza giornata oppure fasi o attività all'interno della stessa lezione. Le varianti sono molteplici. L'alternanza può essere totale, nel senso che nell'arco della settimana o del giorno tutto il curricolo viene svolto in una lingua, per poi passare a un periodo analogo nell'altra. Oppure può essere parziale, coinvolgendo solo alcune discipline. All'interno della stessa lezione ci potrebbe essere una prima fase di lavoro di gruppo con una ricerca di informazioni contenute in un ventaglio di documenti scritti in più lingue (durante la quale la lingua dell'interazione può essere libera o soggetta a contratto), seguita da una discussione plenaria e raccolta di informazioni nella lingua madre e successivamente dall'elaborazione di una mappa concettuale e/o sintesi in un'altra lingua.

In questo modo il curricolo aiuta lo studente a modificare costantemente competenze *in fieri*. Le attività proposte devono fornire situazioni atte a stimolare l'in-

dividuo plurilingue a sviluppare la sua capacità di apprendere le lingue mediante interazioni volte a favorire gli apprendimenti in quanto tali, di ricevere e rielaborare in modo consapevole interventi ed eventuali correzioni da parte del suo interlocutore, di gestire difficoltà linguistiche attraverso l'impiego di appropriate strategie di comunicazione. Attraverso l'interazione all'interno di un gruppo di pari plurilingui, tutti possono esplicitare le loro strategie e parlarne, capire e discutere quelle dei propri compagni, sviluppare argomenti ed elaborare formulazioni comuni. La costruzione di conoscenze mediante l'uso di più lingue permette a ognuno di ricevere e rielaborare informazioni fornite oralmente o tramite documenti scritti, trattare informazioni in una lingua e riformularle in un'altra, applicare in modo flessibile le sue competenze in base al livello raggiunto nelle diverse lingue e alle richieste delle attività proposte.

6. LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Oltre alla scelta di contenuti, obiettivi e metodologie, un curriculum deve prevedere criteri e modalità di valutazione delle competenze promosse. Una volta che siano state individuate le competenze da valutare, occorre decidere quali indicatori siano necessari per poterlo fare. Gli indicatori sono dati capaci di fornire informazioni sullo stato e sull'evoluzione di determinati fenomeni. Per poter valutare competenze occorre raccogliere dati che permettono di riflettere sulla loro evoluzione. Questi dati sono da intendersi come comportamenti osservabili, indicatori di competenze che si sviluppano. La competenza non è mai direttamente osservabile; possiamo solo accedere alla sua evoluzione attraverso gli indicatori, i dati da interpretare che forniscono informazioni sulle competenze che si vogliono promuovere e valutare.

In genere, esistono tre tipi di indicatori che sono caratteristici di percorsi formativi volti a promuovere tutti i vari tipi di competenze previsti: agire o rielaborare, rappresentare e verbalizzare.

Per agire o rielaborare si intende effettuare determinate operazioni per ottenere dei risultati. Nei percorsi scolastici gli esempi più comuni sono spostare/spostarsi, abbinare, raggruppare, seriare e scegliere, tutti effettuati in base ad un determinato *input* fornito e ad un criterio da applicare.

Per rappresentare si intende usare un linguaggio grafico (produzione di disegni, schemi, simboli, ecc.), un linguaggio corporeo (produzione di mimo, gesti, espressioni, ecc.) oppure sonoro (produzione di suoni, rumori, ecc.).

Per verbalizzare si intende produrre il parlato e/o lo scritto in base ad un determinato criterio per intervenire, dare risposte, completare, trasformare o produrre una parte o tutto di un certo tipo di testo, ecc.

Per ciascuna competenza si devono individuare indicatori particolarmente significativi, cioè ricchi di informazioni relative alla sua evoluzione. L'importante è raccogliere indicatori di diversi tipi, di modo che essi possano essere incrociati. Un solo tipo di indicatore non può mai considerarsi sufficiente per valutare una competenza.

Allo stesso tempo, un indicatore può dare informazioni su più competenze. Per esempio, se un bambino si sposta nello spazio in base a determinate istruzioni questo può essere indicatore di “saper ascoltare, comprendere ed eseguire operazioni” come di “sapersi orientare nello spazio”.

Un'altra questione riguarda il modo in cui si esprime la valutazione. Occorre mettere a fuoco competenze in modo da assegnare ad esse un valore. Un valore è una caratteristica o proprietà di un prodotto a cui viene assegnato un determinato tipo di descrittore (numerico, letterale, discorsivo, ecc.). Quello che deve essere chiaro è che servono descrittori coerenti con il fenomeno scelto. Le competenze non possono essere descritte attraverso un numero, una lettera e neanche una parola come “ottimo”, “distinto”, “buono”, ecc. Valutare competenze richiede una forma discorsiva che descrive il tipo e il livello di competenza raggiunto.

Quindi i passi da seguire per la valutazione di competenze possono essere riassunti così:

1. Individuare le competenze
2. Individuare gli indicatori
3. Individuare le modalità di raccolta degli indicatori
4. Raccogliere gli indicatori
5. Interpretare le informazioni fornite dagli indicatori
6. Esprimere la valutazione

Data la specificità dello sviluppo di una competenza plurilingue, occorre adoperare una progressione graduale nella scelta degli indicatori. Per quanto riguarda le competenze linguistico-comunicative, inizialmente si deve mettere l'enfasi su quelle ricettive, che riguardano ascoltare, leggere e comprendere, prima di passare gradualmente a quelle produttive, come parlare e scrivere. Gli indicatori scelti per valutare lo sviluppo delle competenze ricettive devono privilegiare forme di agire e rappresentare, in quanto essi non prevedono ancora una produzione verbale.

Per lo stesso motivo, anche per le competenze conoscitive e le competenze metodologico-operative gli indicatori scelti devono inizialmente essere prevalentemente agire e rappresentare. Alcuni esempi possono essere:

Competenza: *Sapersi orientare nello spazio.*

Indicatore: *Spostamento del corpo o di oggetti in base a istruzioni impartite.*

Competenza: *Saper riconoscere la successione temporale degli eventi.*

Indicatore: *Seriazione di immagini che rappresentano eventi di una narrativa fornite in ordine sparso.*

Competenza: *Saper analizzare dati (di qualsiasi tipo).*

Indicatore: *Raggruppamento in base a vari criteri di dati forniti su una scheda.*

Competenza: *Saper riconoscere i numeri fino a ... come cifre e come parole.*

Indicatore: *Abbinamento di cifre e parole disposte in ordine sparso in due colonne su una scheda.*

Competenza: *Saper formulare ipotesi e previsioni.*

Indicatore: *Scelta fra possibili cause, spiegazioni, prosecuzioni, ecc. di fenomeni vari.*

7. LA VALUTAZIONE DI UNA SPERIMENTAZIONE DI L2 VEICOLARE

La valutazione di una sperimentazione deve dare risposte a cinque domande: perché valutare, che cosa valutare, chi partecipa alla valutazione, come procedere per valutare, quando valutare? In genere la risposta alla prima domanda è che si cerca di identificare punti forti e punti deboli della sperimentazione nel suo complesso, allo scopo di individuare e consolidare ciò che funziona bene e cambiare in meglio ciò che non funziona a dovere. Valutare significa identificare tutto ciò che ha facilitato oppure ostacolato quanto progettato e realizzato.

Per potere arrivare a una valutazione complessiva occorre individuare e mettere a fuoco particolari aspetti della validità ed efficacia della sperimentazione nella sua globalità. Oltre ai risultati ottenuti in termini di successo formativo conseguito, si possono valutare aspetti che riguardano modelli organizzativi e operativi, la formazione del personale, la gestione delle risorse, il supporto complessivo offerto alle singole sperimentazioni. Inoltre, valutare richiede una valutazione delle procedure impiegate per la valutazione stessa: le finalità e le modalità scelte, le conclusioni raggiunte e l'utilità di tali procedure.

La valutazione dovrebbe basarsi su una raccolta di dati che comprende il punto di vista del maggiore numero possibile delle persone coinvolte nella sperimentazione. Occorre individuare indicatori relativi a tutti gli aspetti individuati da valutare. Occorre definire procedure per la raccolta e la lettura dei dati e stabilire criteri riguardo ai descrittori da usare per esprimere la valutazione stessa. Le modalità con cui i dati vengono raccolti possono comprendere strumenti di verifica dei risultati ottenuti, strumenti di osservazione e raccolta da diverse angolazioni sugli aspetti individuati, schede di riflessione e auto-valutazione o colloqui con gli attori coinvolti.

La valutazione dovrebbe essere effettuata sia durante che alla fine di un determinato periodo o percorso. Una valutazione effettuata durante si basa su una raccolta dati in itinere in modo da poter disporre di informazioni utili e attendibili che permettano un monitoraggio di processi e prodotti ed eventuali cambiamenti di rotta. Una valutazione effettuata alla fine si basa sull'interpretazione di tutti i dati raccolti, in modo da trarre determinate conclusioni riguardo agli esiti ottenuti e alla validità e l'efficacia del percorso nella sua globalità e permettere di migliorare la progettazione di percorsi successivi.

Dunque, oltre alle valutazioni condotte dalle singole scuole che sperimentano, una sperimentazione richiede un monitoraggio costante di processi e prodotti attraverso diversi tipi di strumenti elaborati allo scopo di raccogliere dati su tutte le scuole coinvolte. Questi strumenti sono elaborati allo scopo di fare diversi tipi di rilevazioni che riguardano caratteristiche particolari della sperimentazione in corso.

Rilevazioni estese a un numero così consistente di scuole deve misurarsi con alcuni vincoli e variabili. I vincoli sono essenzialmente i costi, in termini di tempo impiegato e di risorse umane, materiali e finanziarie necessarie e disponibili, che inevitabilmente pongono dei limiti all'elaborazione e all'applicazione delle modalità scelte. Le variabili riguardano le differenze fra i singoli percorsi sperimentali e le scelte necessariamente unitarie volte ottenere livelli accettabili di rendicontabilità, trasparenza, validità e attendibilità nella metodologia di rilevazione proposta. Le scelte effettuate mirano a realizzare il maggiore equilibrio possibile fra vincoli e variabili.

Nessuna singola rilevazione può considerarsi adeguata per fare una valutazione complessiva degli apprendimenti o dell'efficacia di quanto sperimentato, ma solo parte di un processo capace di fornire informazioni utili per poter riflettere sull'andamento dei percorsi già svolti, consolidare e ampliare la sperimentazione e permettere alla Provincia di Trento di estendere il curriculum plurilingue e renderlo una vera innovazione in tutti i cicli dell'intero sistema scolastico trentino.

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 sì 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 curriculum, 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.

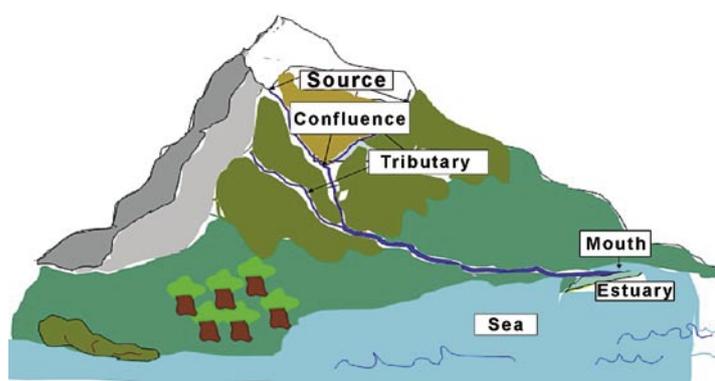


Fig. 3. Le parti del fiume

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

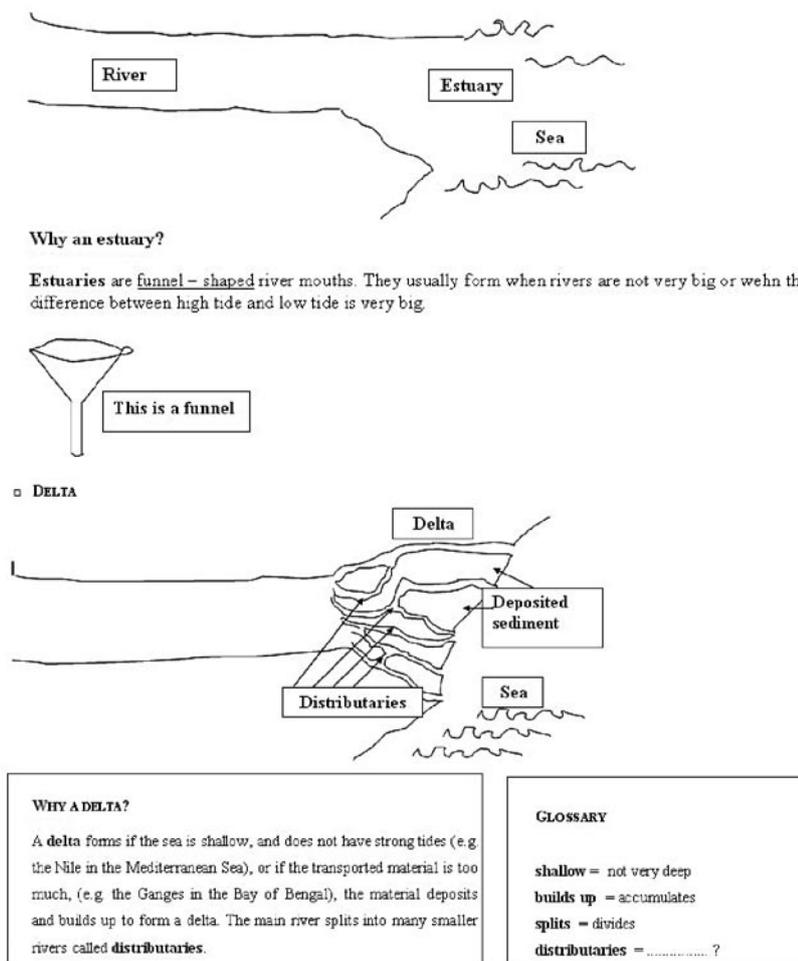


Fig. 4. Caratteristiche e cause di foci a estuario e a delta

(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

La formazione degli insegnanti di inglese come lingua straniera

Umberto Capra, Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro"

Infrangendo ogni regola di stile, per prima cosa questo contributo dovrà iniziare smentendo in parte il titolo che gli è stato assegnato: la formazione – iniziale ed in servizio – degli insegnanti *di inglese come lingua straniera* non può non muovere infatti dalla consapevolezza che essi sono in primo luogo insegnanti di lingue ed insegnanti di *educazione linguistica*. Le cosiddette ‘continuità’ – ‘verticale ed orizzontale’ – devono costituire gli assi sistematici di una azione cooperativa di tutti gli insegnanti – in realtà di tutti gli attori educativi – focalizzata sulla centralità dell'apprendente e tesa a favorirne il successo e la crescita come persona e cittadino/a consapevole.

Elemento fondante e costitutivo dell'identità linguistica europea – specialmente, anche se non solo, di quella europea – è la ricchezza del plurilinguismo: si tratta di una consapevolezza alla base delle politiche linguistiche europee (sia del Consiglio d'Europa sia, con ancor maggiore rilevanza politica, dell'Unione Europea) che tuttavia fatica talvolta ad essere pienamente e largamente assunta e condivisa e concretamente ed istituzionalmente messa in atto.

La prospettiva plurilingue appare come una necessità inderogabile nell'azione e di conseguenza nella formazione degli insegnanti, e si perdonerà l'insistenza su questo punto (Capra 2007a) in un contesto, come quello trentino, in cui molto è già stato fatto in tale direzione.

Nel film *L'appartamento spagnolo* (regia di Cédric Klapich, Francia-Spagna 2002) – zeppo di riflessioni intelligenti sulle esperienze di interazione tra le culture europee nell'ambito di progetti come l'Erasmus – ad illustrare la questione dell'identità linguistica e culturale è – nell'informalità di una conversazione al tavolino di un caffè – uno studente Erasmus, di lingua francese ed evidente origine africana:

«Tanto per cominciare, credo che, se stiamo parlando del concetto di identità, non esiste un'unica identità valida per tutti. Cioè ...ci sono molte identità che sono perfettamente compatibili. In realtà si tratta di rispettarle. Io, per esempio, di identità ne ho almeno due: identità francese – cioè del paese in cui mi hanno messo al mondo – e l'identità senegalese. Non credo affatto che sia contraddittorio combinare insieme queste due identità».

Gli fa eco un altro studente del Sud della Francia:

«Io e te siamo francesi: mica ci considerano marziani! La nostra identità viene messa in evidenza, è rafforzata appunto dalla nostra diversità. Non so se rendo l'idea; io sono quello che sono quanto tu sei quello che sei. Noi abbiamo Asterix e loro Don Chisciotte – [voce fuori campo:] che però è spagnolo [il film si svolge a Barcellona, in Catalogna] –, noi abbiamo il brie e loro il pan tomaca: pane, affettato, con sopra il pomodoro. Si fa anche da noi, nel sud, solo che il fatto di dargli un nome diverso serve a... a costruire... a rafforzare... le identità!»

Il film si conclude con il protagonista che, al termine della sua esperienza, sfogliando le fotografie proprie nel tempo e dei suoi compagni e compagne di studi e di esperienze, così riflette:

«Ora tutto appare chiaro, semplice, limpido: non sono questo, né questo, né questo, neanche questo, non sono più nemmeno questo, né questo, ma sono tutti questi. Sono lui e lui, e lui, e lui, e lui e anche lui, e lui e anche lui. [...] Sono lei, sono lei e sono lei, e anche lei. Sono francese, spagnolo, inglese, danese... Non sono uno, ma una moltitudine. Sono come l'Europa: sono tutto questo.»

Troppo spesso si pensa che, nel processo di globalizzazione che investe il mondo, la conoscenza dell'inglese, nel suo ruolo di *lingua franca*, sia, più che necessario, sufficiente. Una riflessione per contestare tale visione ci viene offerta proprio nel Regno Unito. La Gran Bretagna, che ospita nelle proprie università moltissimi studenti stranieri (soprattutto asiatici) partecipa poco ai programmi dell'Unione Europea e studia molto poco le lingue straniere. Una ricerca promossa dalla Nuffield Foundation ha suonato – a partire dal rapporto pubblicato nel 2000 – un serio allarme per il futuro monolingue del Regno Unito. Come ebbe a ricordare Sir Trevor McDonald – *chairman* della citata *Nuffield Languages Inquiry* (Nuffield Foundation) – nel suo discorso al simposio *Why languages matter*,¹ svoltosi il 6 marzo 2002 alla Dartmouth House di Londra:

*«English alone is not enough for the UK to flourish in the 21st century. We survive by international partnerships and alliances. We need to be able to understand where others are coming from, what makes them tick – first-hand, in their own words, not translated by them into English for our benefit. If a reminder was ever needed that the world we live in is multilingual, then events six months ago surely provided that reminder.»*² (The Nuffield Foundation 2002a: 3)

Il 2008 è stato proclamato dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'UE «Anno Europeo del Dialogo Interculturale». In tale ambito il presidente della Commissione europea José Manuel Durão Barroso e il commissario per il multilinguismo Leonard Orban hanno affidato a un gruppo di personalità del mondo della cultura (Amin Maalouf, scrittore, Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut, Sandra Pralong, esperta in comunicazione, Simonetta Agnello Hornby, scrittrice, David Green, presidente dell'EUNIC - European Network of National Cultural Institutes, già direttore generale del British Council, Eduardo Lourenço, filosofo, Jacques de Decker, scrittore, segretario perpetuo dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese

¹ «Perché le lingue sono importanti?».

² «L'inglese non è sufficiente a fare prosperare il Regno Unito nel ventunesimo secolo. Sopravviviamo grazie ad accordi ed alleanze internazionali. Abbiamo bisogno di riuscire a capire da dove vengono gli altri, quali molle li spingono – di prima mano, nelle loro stesse parole, non tradotte da loro in inglese a nostro beneficio. Se ci fosse mai stato bisogno di un promemoria di quanto il mondo in cui viviamo sia multilingue, allora gli eventi di sei mesi fa ce l'hanno ricordato di sicuro.»

del Belgio, Jan Sokol, filosofo, già ministro dell'istruzione della Repubblica ceca, Jens Christian Grøndahl, scrittore, Tahar Ben Jelloun, scrittore) il compito di suggerire in che modo il multilinguismo possa contribuire al dialogo interculturale e alla comprensione reciproca dei cittadini in Europa. Il gruppo di lavoro ha prodotto il documento – nella stesura di Amin Maalouf che lo presiedeva – *Una sfida salutare: come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, che si focalizza principalmente su due suggerimenti:

«A - Nelle relazioni bilaterali tra i popoli dell'Unione europea l'uso delle lingue dei due popoli dovrebbe prevalere su quello di una terza lingua.

Questo implica che per ciascuna lingua europea esista, in ogni paese dell'Unione, un gruppo significativo di locutori competenti e fortemente motivati.

Il numero di tali locutori sarebbe naturalmente molto variabile secondo le lingue, ma dovrebbe essere ovunque sufficientemente consistente per consentire loro di occuparsi di tutti gli aspetti – economici, politici, culturali, ecc. – delle relazioni “binarie” tra i paesi interessati.

B - Perché questi contingenti di locutori possano essere formati, l'Unione europea dovrebbe farsi promotrice dell'idea di lingua personale adottiva.

L'idea è quella di incoraggiare ogni cittadino europeo a scegliere liberamente una lingua distintiva, diversa dalla sua lingua identitaria e anche dalla sua lingua di comunicazione internazionale.

Così come la concepiamo, la lingua personale adottiva non sarebbe per nulla una seconda lingua straniera, bensì, in qualche modo, una seconda lingua materna.

Studiata intensamente, parlata e scritta correntemente, questa lingua sarebbe integrata nel percorso scolastico e universitario e nel curriculum professionale di ogni cittadino europeo. [...]» (Maalouf 2008: 9-10)

Riaffermata la prospettiva plurilingue ed interculturale in cui deve crescere ed agire l'insegnante di lingue – di qualunque lingua – è possibile tornare a concentrarsi su quali altri criteri debbano informarne la formazione.

In apertura di una relazione ad un convegno a Pavia dell'ottobre del 2006, *Imparare a insegnare*, proprio sulla formazione degli insegnanti dell'area linguistica, presi in prestito (Capra 2007b) quattro capoversi da Gertrude Stein (i primi due da “The Gradual Making of The Making of Americans” e gli altri due da *The Making of Americans* – solo sostituendo “*Language Teachers*” ad “*Americans*” e “*years*” al posto di “*months*”) perché mi sembrava che rappresentassero in modo straordinario la complessità insita nella descrizione di una storia collettiva, tessuta dell'inestricabile intreccio di individualità e comunanza, di identità intesa contemporaneamente come somiglianza e come eccezione:

«I am going to read what I have written to read, because in a general way it is easier even if it is not better and in a general way it is better even if it is not easier to read what has been written than to say what has not been written. Any way that is one way to feel about it.

And I want to tell you about the gradual way of making The Making of [Language Teachers]. I made it gradually and it took me [years] to make it, but that is not what I mean by gradual. What I mean by gradual is the way the preparation was made inside of me. Although as I tell it it will sound historical, it really is not historical as I still very much remember it. I do remember it. That is I can remember it. And if you can remember, it may be history but it is not historical. (Stein 1935)

I am writing for myself and strangers. This is the only way that I can do it. Everybody is a real one to me, everybody is like some one else too to me. No one of them that I know can want to know it and so I write for myself and strangers.

Every one is always busy with it, no one of them then ever want to know it that every one looks like some one else and they see it. Mostly every one dislikes to hear it. It is very important to me to always know it, to always see it which one looks like others and to tell it. I write for myself and strangers. I do this for my own sake and for the sake of those who know I know it that they look like other ones.»³ (Stein 1925)

Come è possibile parlare della formazione degli insegnanti senza cercarne i tratti comuni, il più rilevante dei quali è però forse la generale eccezionalità ed eccentricità? Come raccontarne la storia, anche solo recente, senza perdersi nei mille rivoli e meandri che, per vie diverse, ne compongono il corso?

Un'altra ragione per servirmi delle parole di Gertrude Stein – una ragione forse più intimamente affettiva, personale, individuale, ma forse, proprio per questo, non meno rappresentativa, non meno condivisa – era ricordarmi che la mia 'formazione iniziale', come quella di tante colleghe e tanti colleghi, non è stata quella di un insegnante di lingue, bensì quella di uno studioso di letteratura di lingua inglese, specificamente, nel mio caso, di letteratura nord-americana.

³ [Sbrigativamente traducibile in:] «Leggerò ciò che ho scritto perché sia letto, poiché in generale è più facile sebbene non sia preferibile e in generale è preferibile sebbene non sia più facile leggere ciò che è stato scritto che dire ciò che non è stato scritto. Comunque questo è un modo di vedere la questione.»

«E io voglio raccontarvi del modo graduale del farsi di Il Farsi degli *Insegnanti di Lingue*. Io l'ho fatto gradualmente e mi ci sono voluti *anni* per farlo, ma non è questo che intendo con graduale. Ciò che intendo con graduale è il modo in cui la preparazione si è fatta dentro di me. Sebbene mentre lo dico suonerà storico, non è davvero storico siccome io me lo ricordo ancora molto bene. Lo ricordo proprio. Cioè riesco a ricordarlo. E se si riesce a ricordarlo, sarà storia, ma non è storico».

«Scrivo per me e per estranei. Questo è il solo modo in cui so farlo. Ciascuno è qualcuno di reale per me, ciascuno è anche come qualcun altro per me. Nessuno di coloro che conosco può volere saperlo e così io scrivo per me e per estranei».

«Ciascuno vi è sempre indaffarato, nessuno quindi vuole mai sapere che ciascuno assomiglia a qualcun altro e se ne avvede. Quasi chiunque non ama sentirlo dire. È molto importante per me saperlo sempre, vedere sempre che uno somiglia agli altri e dirlo. Io scrivo per me e per estranei. Lo faccio per il bene mio e per il bene di coloro che so che somigliano ad altri».

Un allievo specializzando della SIS-Piemonte,⁴ Oscar Serino, in una sua autobiografica serie di diapositive in Powerpoint ha efficacemente rappresentato il passaggio dallo stato di velata euforia provata da uno studente al momento della laurea – commentata musicalmente da “We are the champions” dei Queen (1977) – alla depressione *post lauream*, introdotta dall’angosciato quesito «... *Excuse me, sir, a degree in English language and literature, what for?*»⁵ che scatena la furia punk sonora di “So what!” (Anti Nowhere League, 1982) nella esecuzione dei Metallica in *Garage Inc.* (1998):

*So fucking what!*⁶

*Well I've been to Hastings
 And I've been to Brighton
 I've been to Eastbourne too
 So what, so what*

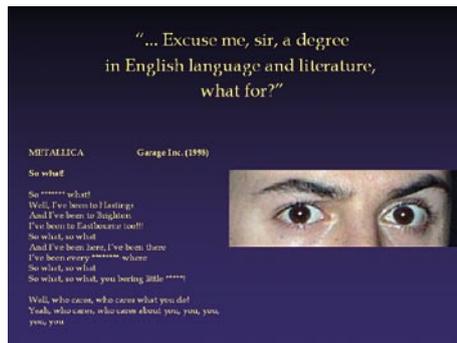
*Well I've been here
 And I've been there
 And I've been every fucking where
 So what, so what*

*So what, so what you boring little cunt
 Well who cares, who cares what you do
 Who cares, who cares about you
 You, you, you*

⁴ SIS-Piemonte è il nome che la SSIS – Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario – assume in quella regione.

⁵ «Scusi, signore, una laurea in Lingua e letteratura inglese ... per farne cosa?»

⁶ Più o meno: «E allora che cazzo! Be' sono stato a Hastings/e sono stato a Brighton/ sono anche stato a Eastbourne/ e allora? E allora?//Be' son stato di qua/ e son stato di là/ e son stato in ogni cazzo di ovunque/ e allora? E allora?//E allora? E allora? piccole teste di cazzo?! Be' chi se ne frega, chi se ne frega di cosa fate/Chi se ne frega, chi se ne frega di voi/voi, voi, voi».



Le due diapositive cui Oscar Serino affida la descrizione di un tipico stato post lauream.

Si è forse trattato di una fetta di vita accompagnata da una diversa colonna sonora, ma temo che accomuni molti insegnanti di lingue il condiviso senso di smarrimento, di scollamento tra aspirazioni e realizzazioni, tra conoscenze e competenze acquisite negli studi apparentemente appena conclusi – in realtà «*gli esami non finiscono mai*» – e le richieste del mondo che attende il neodottore o la neodottoressa all'uscita della sala dove ha discusso la propria tesi di laurea.

*This is my letter to the World⁷
That never wrote to Me –
(Emily Dickinson 441)*

Un laureato o una laureata in lingue hanno, tuttavia, risorse nascoste, che riescono a evocare ritrovando le motivazioni più profonde che li hanno spinti a compiere quella scelta di studi e di impegno. Motivazioni che possono essere le più diverse, ma – nelle parole della Stein – «ciascuno assomiglia a qualcun altro». Un'altra specializzanda SSIS piemontese, Paola Anselmetti, affidava a una diapositiva, con la casa di famiglia visibile alla periferia di un minuscolo villaggio nella pianura risifera, la spiegazione della propria motivazione a studiare il mondo anglofono:



⁷ «È questa la mia lettera al mondo/che mai non scrisse a me →» (trad di Margherita Guidacci).

Forse la scoperta che accomuna molte e molti insegnanti di lingue è quella che uno ha bisogno di “*a place to live and a place to leave*” – un posto in cui vivere e un posto da cui andarsene. Per me la possibilità di scoprirlo venne quando una borsa dell’American Field Service mi portò per un anno di liceo negli Stati Uniti. Fu anche la mia prima esperienza di CLIL, studiando tra l’altro matematica, fisica, chimica, e i primi rudimenti di programmazione informatica! Fino ad allora pensavo che, da grande, avrei fatto il chimico, o l’ingegnere. Invece, improvvisamente, conobbi una signora dalla pelle scura e dal cognome italiano – Nikki Giovanni – e me ne innamorai. Ad evitare fraintendimenti, va chiarito che non ho mai incontrato *di persona* Nikki Giovanni e che il luogo iniziale del mio amore è stato tra gli scaffali della biblioteca del mio liceo nei sobborghi di Washington D.C. Una sua nota poesia scherza così:

ever been kidnapped⁸
by a poet
if i were a poet
i'd kidnap you
 (Giovanni 1997: 19)

Di certo la sua poesia mi rapì: la sua voce mi fece perdere la testa e mi trascinò in un turbine di promiscuità che mi vide presto affascinato da Walt Whitman, da Emily Dickinson e da mille altri poeti e scrittori. Mi lasciai sedurre, e decisi che non sarei stato un chimico o un ingegnere.

Le voci di quelle sirene non hanno perso per me il fascino di allora, sebbene la vita mi abbia portato a una professione che non è quella dello studioso di letteratura nord-americana a cui sono stato formato all’università. È una “musica delle voci e delle lingue”, proprio come Wim Wenders chiama l’intreccio incantevole di voci, lingue, testi, discipline culture diverse che si miscelano armoniosamente nella straordinaria scena della biblioteca pubblica di *Il cielo sopra Berlino*.

Gli angeli che popolano il cielo sopra Berlino sono affascinati dai pensieri, dalle preoccupazioni, dai dolori e dalle emozioni umane; sentono le voci interiori dei pensieri di uomini e donne, di vecchi e di bambini e la loro musica li incanta. Invidiano il contatto con gli oggetti, si domandano cosa si provi a reggere un peso. Finché, per alcuni di loro, la passione e il desiderio sono tali da dar loro peso, far loro perdere ali ed impalpabile corazza e farli cadere sulla terra, umani tra gli umani che con tanta forza li hanno attratti con i loro affanni, le loro miserie e preoccupazioni. Qualcuno poi, finirà per innamorarsi di una trapezista, a mantenere vivo l’amore per il volo e la leggerezza nell’aria.

Ecco, a questi angeli di Wenders mi sembra assomiglino tante e tanti insegnanti di lingue: creati ed addestrati per il volo e la sorveglianza dall’alto ma innamoratisi dei pesi terreni e decisi a dividerli, instillando in cambio un po’ di inclinazione

⁸ «mai stato rapito / da un poeta / se io fossi un poeta / ti rapirei» (trad. mia).

per la leggerezza; mai disposti ad ammettere come una diminuzione la rinuncia alle ali, bensì orgogliosi di avere faticosamente, e non senza lividi, appreso la difficile arte di padroneggiare e piegare alle proprie direzioni la forza di gravità e di muoversi tra l'incompenetrabilità di spigoli, sporgenze gomiti, caviglie ed angoli nascosti. Felici del proprio peso, che non li lascia più ma li segue ad ogni passo come la acquisita ombra; felici di sentirsi utili; e felici di non avere perso con le ali il gusto per la leggerezza e la capacità di sentire e capire ancora la musica delle voci e delle lingue ma di saperla invece ora condividere ed insegnare.

Per i laureati della mia generazione non c'era formazione specifica all'insegnamento. La mia "scuola di specializzazione" fu, sopra tutte, la Scuola Media Statale "Cesare Pavese" – nella periferia torinese – e i miei formatori e supervisori furono i tanti bravi colleghi e le tante brave colleghe con cui condividevo il lavoro "di frontiera", e tanti allievi e tante allieve, talvolta alcuni con storie complicate di vita e di famiglia, ma generosamente pronti a contraccambiare l'interesse e la fiducia dell'insegnante. Fui fortunato.



La legge n. 341 del 19 novembre 1990 prevedeva, nell'ambito di una riforma degli ordinamenti didattici universitari, la formazione universitaria degli insegnanti della scuola materna e di quella elementare in due specifici indirizzi di un nuovo apposito corso di laurea dei quali stabiliva la prossima attivazione. Contemporaneamente, con il comma 2 dell'articolo 4 stabiliva che «[c]on una specifica scuola di

specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento [...]».

Si dovette aspettare quasi otto anni – fino al D.M. MURST-MPI del 26 maggio 1998 – perché venisse delineata la struttura essenziale della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS):

- post-laurea biennale;
- articolata in crediti (con esplicito riferimento allo *European Credit Transfer System*) distribuiti in un'area di «*formazione per la funzione docente*»;
- in un'altra area dedicata ai «*contenuti formativi degli indirizzi*»;
- in una terza area di «*laboratorio*»;

- ed infine in un'area di «**tirocinio**» ovvero di «esperienze svolte presso istituzioni scolastiche al fine dell'integrazione tra competenze teoriche e competenze operative».

Venne anche prevista la possibilità di utilizzazione nella scuola di specializzazione di docenti di ruolo della scuola secondaria «con particolare riferimento alla supervisione del tirocinio e al coordinamento del medesimo con altre attività didattiche».

Finalmente, a quasi dieci anni dalla legge istitutiva, nell'anno accademico 1999-2000 avevano inizio i primi corsi delle SSIS, che avrebbero “prodotto” i loro primi abilitati nel luglio del 2001.

«Le SSIS sono dunque scuole universitarie di specializzazione post-laurea, su base regionale. L'accesso alla SSIS è a numero programmato [...], tramite un esame di ammissione [...].

Il corso di studio comporta l'obbligo della frequenza e consta di almeno 1000 ore di attività didattiche comprendenti corsi disciplinari e laboratori didattici per circa 700 ore, suddivise in pari misura tra l'area delle scienze dell'educazione (anche detta 'trasversale') e l'area della didattica disciplinare, cui vanno aggiunte 300 ore di tirocinio. Il tirocinio – in parte osservativo, in parte attivo – si svolge presso scuole secondarie convenzionate con le SSIS.

La supervisione del tirocinio è affidata a docenti esperti di ruolo nella scuola secondaria, selezionati per concorso, utilizzati presso l'università per metà del loro orario [...]. (Capra 2007b: 41-42)

In quello stesso articolo (Capra 2007b) ho discusso più approfonditamente la questione delle Scuole di Specializzazione e ho provato a descrivere “la formazione iniziale che vorrei”. Riprendo una sintesi di quelli che mi appaiono i principali pregi e difetti delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario:

«In estrema sintesi, gli aspetti positivi caratterizzanti il “modello SSIS” mi sembra che possano essere così riassunti:

- *in primo luogo, la definizione di una specifica formazione iniziale per gli insegnanti;*
- *ciò ha in qualche modo “costretto” le università ad occuparsi dei bisogni specifici degli insegnanti [...];*
- *il passaggio per un'area comune trasversale per tutti gli insegnanti (scienze dell'educazione o area trasversale), alla quale si accompagnano però anche corsi specifici di didattica disciplinare;*
- *infine, ma di importanza cruciale, il tirocinio nelle scuole, con supervisori e mentori/tutor insegnanti;*
- *tutto ciò con la conseguenza, che riassume il pregio centrale delle SSIS, che università e scuola sono state costrette a dialogare e lavorare insieme!*

[...]

Ovviamente al modello delle Scuole di specializzazione non sono mancati aspetti negativi, che, con altrettanta sintesi, possono essere così richiamati:

- i corsi SSIS sono lunghi (specie se affrontati dopo cinque anni – tre più due – di corso di laurea), impegnativi e relativamente costosi (tanto più che le borse di studio, che la legge istitutiva prevedeva, non sono mai state concretamente istituite);
- non tutti gli atenei – e non tutti negli atenei – sono preparati e competenti per servire i bisogni specifici dei futuri insegnanti;
- l'area comune e l'area disciplinare si rivelano troppo spesso troppo “accademiche” e talvolta addirittura duplicati di precedenti corsi universitari;
- il tirocinio nelle scuole rimane troppo spesso “isolato” dai corsi “accademici”». (Capra 2007b: 44)

La formazione di un insegnante non si conclude ovviamente con quella iniziale. Al contrario, è finalmente largamente condivisa la consapevolezza che la formazione di un professionista che svolge una funzione complessa e delicata – quale è quella dell'insegnante – non può che essere permanente (indicando con tale aggettivo sia il suo protrarsi nel tempo, sia il diuturno scorrere della riflessione parallelamente all'azione e alla pratica professionale). Formazione iniziale e formazione in servizio hanno ovviamente ciascuna propri specifici bisogni e caratteristiche, ma si possono individuare prospettive, atteggiamenti, modelli e soluzioni che possano attraversarle?

Penny Ur (1999:5-7) cita l'elenco di tre possibili modelli di formazione degli insegnanti individuato da Wallace (1993):

- Il *'craft model'* – che potremmo chiamare il ‘modello dell'apprendistato di mestiere’, nel quale l'allievo insegnante impara da un ‘mastro insegnante’ similmente a come si impara a fare il falegname o il calzolaio;
- lo *'applied science model'* o ‘modello della scienza applicata’, nel quale l'allievo insegnante studia corsi teorici in linguistica applicata e discipline affini che, attraverso una appropriata metodologia, vanno poi applicate alla pratica in classe;
- il *'reflective model'* – ovvero il ‘modello riflessivo’ di Schön (1983), secondo il quale l'allievo insegnante osserva lezioni o ricorda esperienze, quindi riflette su di esse individualmente o discutendone con pari e con mentori e tutor, per elaborare teorie didattiche da sperimentare e mettere quindi alla prova nella pratica, in un circolo virtuoso di miglioramento e sviluppo di teorie interiorizzate d'azione.

A questi tre modelli Ur suggerisce di aggiungere lo *'enriched reflection model'* – che potremmo tradurre come ‘modello della riflessione arricchita’ – nel quale (elaborando la teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) auspica l'instaurarsi di un circolo virtuoso tra esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, circolo arricchito dalle espe-

rienze riferite, le osservazioni altrui, il contributo della ricerca professionale e della teoria, la sperimentazione altrui. Si tratta di un modello interessante che arricchisce lo schema del *loop input* di Tessa Woodward (1991), al quale molti di noi sono affezionati.

*In loop input, an activity frame is borrowed from another level. It is brought back up and used by trainees for the purpose of their own syllabus.*⁹

(Woodward 1991: 13)

L'anello di Möbius – che dà il nome al *loop input* – su cui Tessa Woodward ha inscritto «*CONTENT EQUALS PROCESS*»¹⁰ (ma nella circolarità dell'anello è ovviamente possibile leggerlo anche come «*PROCESS EQUALS CONTENT*») è diventato proverbiale e ha dato origine a innumerevoli interpretazioni cicliche, circolari o spiralfornite dei processi di formazione, come, ad esempio, la “conchiglia di Nautilus” di Graziella Pozzo.

Fondamentale per la formazione e la crescita di insegnanti in servizio è ovviamente l'*action research*, la ricerca-azione che Martin Dodman (per es. Dodman 1999), e Graziella Pozzo hanno tanto contribuito a far conoscere e praticare in Italia (Pozzo e Zappi 1993; Pozzo 1998, Losito e Pozzo 2005). Nelle parole di Pozzo (2007):

«La RA è un'indagine riflessiva condotta in prima persona all'interno del proprio contesto di lavoro per capire meglio e imparare a gestire problemi di immediato interesse per la pratica.

- *Una volta individuato, il problema va chiarito movimentando le proprie teorie sottese per individuare possibili direzioni di cambiamento. Nel percorso può succedere che si pongano nuovi problemi.*
- *Una volta chiarita la natura del problema si fa un'ipotesi di azione e la si realizza».*

L'approccio riflessivo, di ciclica rielaborazione della pratica e della teoria nella loro interazione reale e sociale viene anche richiamato nello *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*¹¹ (Kelly, Grenfell et al. 2004), una proposta di quadro di riferimento sviluppato presso la University of Southampton (UK) che sta trovando interesse e consensi ben più ampi in ambito europeo.

Troppo spesso, invece, lo schema adottato nei progetti di formazione e “aggiornamento” in servizio degli insegnanti riflette piuttosto la volontà di “propagandare” tra di loro – o, peggio, su di loro – un modello predefinito, di trasmettere “a cascata” – giù per una ipotetica piramide gerarchica di conoscenze e competenze – il dise-

⁹ «Nell'*input* ad anello, uno schema di attività viene preso in prestito da un altro livello [superiore]. Viene [quindi] riportato indietro al livello superiore ed utilizzato dai soggetti in formazione per i fini del loro proprio sillabo» (trad. mia).

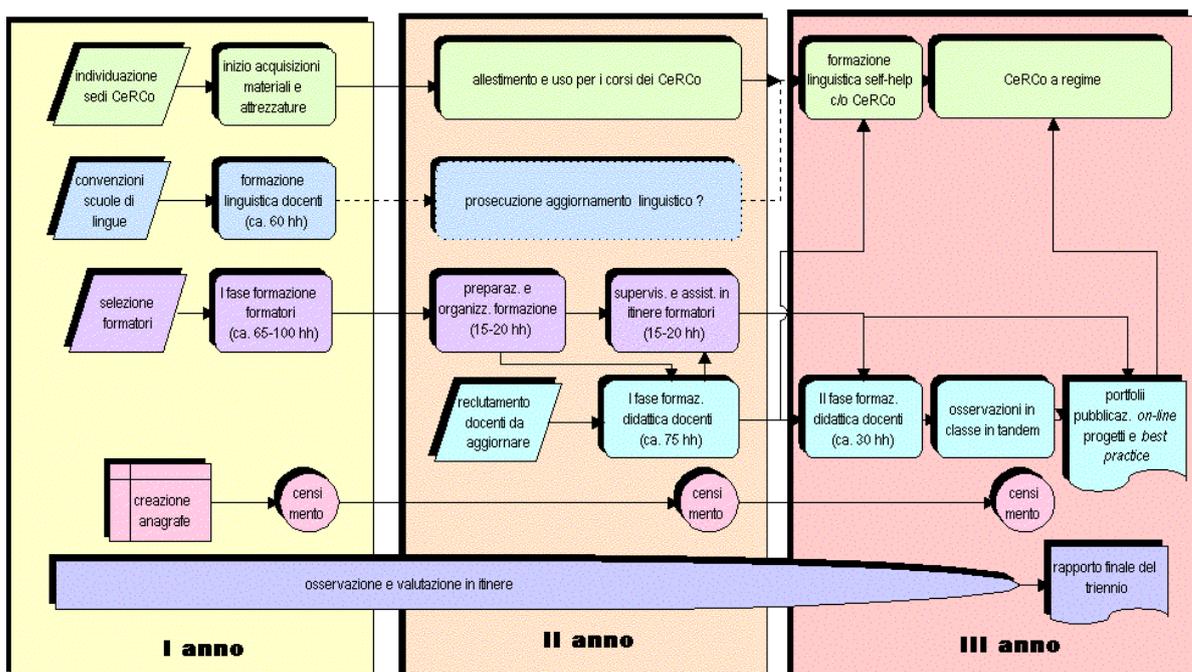
¹⁰ «Il contenuto è uguale al processo».

¹¹ Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue. Un quadro di riferimento.

gno di un vertice istituzionale insoddisfatto ed indiscutibile. Si realizzano così delle bizzarre versioni di *pachinko* addestrativi, con diktat (pseudo) didattico/pedagogici che si rovesciano come palle impazzite su inermi insegnanti, ridotti a essere immobili ed impotenti bersagli di rimbalzi stocastici, come le capocce di chiodi del gioco giapponese.

Quattro anni fa circa, a conclusione della relazione al convegno di presentazione del progetto Alis, sentivo la necessità di riaffermare «*ancora una volta che ciò di cui abbiamo bisogno per imparare, insegnanti o allievi e allieve, è rispetto e libertà, libertà e rispetto*» (Capra 2006: 157). Uno slogan che troverebbe una perfetta colonna sonora nella famosa “Respect” cantata da Aretha Franklin. Una canzone che non mi stancherei mai di ricantare. Le colleghe e i colleghi che hanno lavorato nel progetto sono i migliori giudici per decidere se quell’impegno di rispetto sia stato – e quanto – mantenuto da Alis. Posso solo assicurare che quella preoccupazione era al centro dei pensieri del piccolo gruppo di lavoro che, tra giugno e dicembre del 2003, elaborò una bozza di progetto (che non aveva ancora assunto né il nome né il profilo di Alis e che identificavamo provvisoriamente come “Trento e lode”). Di quel progetto alcune cose si sono realizzate, molte sono state modificate, alcune abbandonate. Ciò che non è mai venuta meno è la passione del Trentino per la qualità del proprio sistema educativo. In conclusione si permetta allora a un torinese di rendere omaggio allo spirito e alla dedizione che anima colleghe e colleghi della valli trentine con lo slogan scelto per le Olimpiadi di Torino: *Passion lives here!* – La passione vive qui!

“Trento e lode” sequenze di massima



Between the pen and the paperwork

I know there's passion in the language

Between the muscle and the brainwork

There must be feeling in the pipeline¹²

(Suzanne Vega, "Big Space" in *Days of Open Hand*, A&M Records, USA 1990)

*Dedicato alla memoria di Antonio Stramandinoli,
allievo della SMS Pavese di Torino nei primi anni '80,
operaio morto a 38 anni nella notte di mercoledì 12 marzo 2008
nello stabilimento Mac di Chivasso
ucciso dal palanchino, tramutato dalla pressione in un proiettile,
con il quale cercava di sbloccare il "cuscino" ingallonato della pressa
che stava aggiustando.*

¹² «Tra la penna e la carta / So che c'è passione nel linguaggio / Tra il muscolo e il cervello / Devono scorrere emozioni nel condotto» (trad. mia).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anselmetti P.** (2002), *Chi sono, da dove vengo, dove vado: una autobiografia professionale*, presentazione Powerpoint non pubblicata, corso SIS-Piemonte, Vercelli
- Capra U.** (2006), *Multimedialità e tecnologie per l'apprendimento linguistico: da TIC a buona educazione*, in Lucietto S. (a cura di) *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, Trento, pp. 145-158
- Capra U.** (2007a), "Un appartamento plurilingue per l'università europea", relazione presentata nell'ambito dell'incontro nazionale di monitoraggio tematico dell'Agenzia Nazionale Lifelong Learning Program Italia *Plurilinguismo nei percorsi di apprendimento permanente: Comenius, Erasmus, Grundtvig verso la creazione di un ambiente favorevole alle lingue* (Roma, 15 novembre 2007), in corso di pubblicazione da parte dell'Agenzia Nazionale LLP Italia
- Capra U.** (2007b), "Dire, fare, sapere? The making of the making of language teachers. La formazione iniziale per i docenti di lingue", *LEND, Lingua e nuova didattica*, vol. XXXVI, n° 5, dicembre, pp. 40-54
- Dickinson E.** (1997), *Tutte le poesie*, a cura di Marisa Bulgheroni, I Meridiani, Arnoldo Mondadori, Milano. [La poesia 441 citata (secondo la numerazione dell'edizione a cura di T. H. Johnson, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Mass., 1955) è del 1862, pubblicata per la prima volta nel 1890]
- Dodman M.** (1999), *Insegnare la lingua, insegnare in lingua Percorsi di educazione linguistica integrata in ricerca azione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG)
- Giovanni N.** (1997), *Kidnap Poem*, in *Love Poems*, Harper Collins, New York, p. 19
- Kelly M., Grenfell M., et al** (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton. [reperibile gratuitamente su internet all'indirizzo:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profileannex_en.pdf]
- Kolb D.A.** (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- Losito B., Pozzo G.** (2005), *Ricerca azione. Manuale per la sperimentazione educativa*, Carocci, Roma
- Maalouf A.** (a cura di) (2008), *Una sfida salutare: come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Commissione europea, Bruxelles. [il documento del gruppo di lavoro presieduto da Amin Maalouf è gratuitamente reperibile per via telematica in tutte le lingue ufficiali dell'UE; per esempio il testo italiano si trova all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_it.pdf. È stato pubblicato integralmente in *LEND lingua e nuova didattica*, vol. XXXVII, n° 2, aprile 2008, pp. 11-20]
- The Nuffield Foundation** (2000), *Languages: the next generation: the final report of the Nuffield Languages Inquiry*, The Nuffield Foundation, London
- The Nuffield Foundation** (2002a), *Why languages matter: transcript of a symposium at the English-Speaking Union*, The Nuffield Foundation, London

- The Nuffield Foundation** (2002b), *Response to the 14-19 Green Paper:: the Steering Group's response to the 14-19 consultation*; The Nuffield Foundation, London.
- The Nuffield Foundation** (2002c), *Learning Ladder for Languages:: a feasibility study into the possibilities, risks and benefits of a graded recognition system*, The Nuffield Foundation, London
- The Nuffield Foundation** (2002d), *Initial response to the National Languages Strategy*, The Nuffield Foundation, London
- The Nuffield Foundation** (2003), *A new Landscape for Languages: languages in HE and 16-19 education*, The Nuffield Foundation, London
- [Tutti i documenti citati della Nuffield Foundation sono gratuitamente reperibili per via telematica: <http://languages.nuffieldfoundation.org/languages/links/index.asp>]
- Pozzo G.** (a cura di) (1998), *Insegnando s'impara*, IRSSAE Piemonte, Torino
- Pozzo G.** (2007), *La ricerca azione per gestire la complessità nei contesti educativi*, USR Emilia Romagna, Bologna, 23 ottobre [pubblicata on-line]: <http://www.irreer.it/notizie/dellucca/pozzo.pdf>
- Pozzo G., Zappi L.** (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino
- Schön D.A.** (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York
- Serino O.** (2007), *Toro Loco*, presentazione Powerpoint non pubblicata, corso SIS-Piemonte, Vercelli
- Stein G.** (1925), *The making of Americans. Being a History of a Family's progress*, Contact Editions, Paris (ediz. ridotta 1934, Harcourt, Brace, New York)
- Stein G.** (1935), *The Gradual Making of The Making of Americans*, in *Lectures in America*, Random House, New York
- Ur P.** (1999), *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge U.P., Cambridge
- Wallace M.** (1993), *Training Foreign Language Teachers: A reflective Approach*, Oxford U.P., Oxford
- Woodward T.** (1991), *Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop input and other strategies*, Cambridge U.P., Cambridge

CANZONI CITATE

- Kulmer N., Exall C., Blake C. [Anti Nowhere League], "So what!" [CD single, 3':08"], WXYZ, UK 1981 [citata nell'esecuzione dei Metallica in Garage Inc., Elektra Records, USA 1998]
- Redding O., White T., "Respect" [7" single, 2':08"], Volt/Atco, USA 1965 [citata nell'esecuzione di Aretha Franklin come 7" single (2':26") e nell'album I Never Loved a Man the Way I Love You, Atlantic Records, USA 1967]
- Suzanne Vega, "Big Space" in Days of Open Hand, A&M Records, USA 1990

FILM CITATI

- Klapich C. (regia di), L'Auberge Espagnole, Francia-Spagna 2002 (tit. ital.: L'appartamento spagnolo)
- Wenders W. (regia di), Der Himmel über Berlin, Germania 1987 (tit. ital.: Il cielo sopra Berlino)

SITOGRAFIA

- 2008 Anno Europeo del Dialogo Interculturale: <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>
- Commissione europea - istruzione e formazione: http://ec.europa.eu/education/index_en.html
- Coonan C.M. (Università Ca' Foscari, Venezia), (appunti di lezione on-line sulla ricerca-azione:
http://www.univirtual.it/corsi/fino2001_I/coonan/default.htm
- Kelly M., Grenfell M., et al, (2004), European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profileannex_en.pdf
- Maalouf A. (a cura di) (2008), Una sfida salutare: come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa, Commissione europea, Bruxelles: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_it.pdf
- The Nuffield Languages Inquiry (1998-2000) and the Nuffield Languages Programme Archive: <http://languages.nuffieldfoundation.org/languages/home/index.asp>
- Pozzo G (2007), "La ricerca azione per gestire la complessità nei contesti educativi", USR Emilia Romagna, Bologna, 23 ottobre [pubblicata on-line]: <http://www.irreer.it/notizie/dellucca/pozzo.pdf>
- La ricerca-azione nel sito Dirigenza scolastica: Professione & Cultura:
<http://www.dirigenzascolastica.it/Cultura/MetodologieRicerca/RicercaAzione.html>

Alis, un'esperienza di formazione

Miriam Predelli, IPRASE del Trentino

Il presente intervento espone brevemente l'esperienza di formazione vissuta da un gruppo di docenti di lingue (francese, inglese e tedesco) appartenenti ai diversi ordini di scuola, dalla scuola d'infanzia alla scuola superiore, i cosiddetti "formatori Alis", dal nome del progetto da cui sono nati.

Si tratta di un'esperienza che ha costituito una delle azioni del progetto Alis e sarà esposta tramite il riassunto di diversi interventi redatti dai singoli formatori che si potranno poi leggere per esteso nella redazione degli atti del convegno che ospiteranno anche questo intervento.

Volendosi attenere, per ragioni di chiarezza, alle faticose domande *quando*, *dove*, *cosa* e *come*, il contributo dei formatori di cui ho l'onore di essere portavoce costituirà il *cosa* e il *come* che andranno meglio compresi se brevemente inquadrati nelle coordinate spazio-temporali del *dove* e *quando*.

Alcune informazioni in merito sono già comparse a livello di stampa specialistica nel dicembre 2007 sul numero monografico della rivista "LEND – lingua e nuova didattica" e più recentemente nella pubblicazione primaverile della rivista "The Teacher Trainer". A livello locale la rivista "Didascalie" del giugno 2006 ospitò un articolo di presentazione del progetto che dedicava a questa esperienza un paio di colonne.

QUANDO

Le origini risalgono al convegno internazionale *Qualità nell'apprendimento delle lingue straniere* organizzato a Rovereto nei giorni 22 e 23 gennaio 2004. IPRASE presentò in quella sede gli obiettivi del progetto e l'allora assessore all'istruzione Tiziano Salvaterra assicurò il proprio impegno ad istituire periodi di distacco dall'insegnamento a partire proprio dai docenti di lingua straniera. Nel maggio dello stesso anno una lettera dell'IPRASE indirizzata a tutti gli insegnanti di lingua straniera del Trentino invitava, quanti interessati, a presentare la propria candidatura per la "selezione di 25-30 insegnanti formatori", selezione che permise la formazione di un gruppo di 23 docenti, anche se le fila andarono poi nel tempo assottigliandosi.

In concomitanza al periodo sabbatico di cui beneficiarono molti colleghi di lingua, anche i formatori Alis godettero di un distacco dall'insegnamento per il primo quadrimestre dell'a.s. 2004-2005.

DOVE

Fu questo il periodo dedicato alla loro formazione con seminari tenuti in Italia su tematiche quali le nuove tecnologie e l'utilizzo di internet, la strutturazione di un curriculum verticale di lingua straniera, la consapevolezza linguistica, gli stili di apprendimento, la comunicazione nei gruppi di lavoro e la progettazione di percorsi di formazione per gruppi di sviluppo professionale. Sei settimane furono dedicate alla formazione all'estero a Norwich presso l'Istituto di educazione linguistica NILE per i docenti d'inglese e francese e a Innsbruck presso l'Università per i docenti di tedesco.

I temi trattati in Italia vennero allargati, approfonditi e arricchiti della possibilità di visite dirette alle scuole straniere con possibilità di scambio con i colleghi del luogo. Coronazione di queste esperienze fu la redazione da parte di ciascun nuovo formatore di un'autobiografia consegnata al termine del periodo di distacco poco prima del rientro a scuola.

Terminata la formazione giunse il momento di avviare i corsi di formazione di sviluppo professionale per i quali eravamo stati preparati. Si trattava di cominciare a lavorare con i colleghi di lingua e costruire insieme a loro percorsi che aiutassero (loro e noi) nella trasformazione da semplici docenti di lingua in professionisti riflessivi: tutti noi, pur essendo affascinati dall'idea, temevamo questo momento di confronto e un ultimo seminario sulla conduzione di gruppo e la pianificazione di seminari offrì l'ultima spinta prima di lanciarsi nella conduzione dei diversi moduli che vennero organizzati in tutto il Trentino.

Per comprendere i numeri: i corsi di formazione metodologica realizzati sono stati 17, per 438 ore complessive di formazione e con 176 partecipanti; le sedi sono state Trento, Rovereto, Borgo Valsugana, Cavalese, Cles, Fiera di Primiero, Pinzolo, Riva del Garda, Tione.

COSA E COME

Per comprendere i contenuti, in riferimento ai *come* e *cosa* di cui sopra, ci si affiderà ora a quelli che, secondo i formatori, sono stati gli ingredienti fondamentali dell'esperienza vissuta riassumibili come segue: referenti istituzionali, sviluppo professionale e aggiornamento, co-conduzione, durata modulare, il formatore, la costruzione del gruppo e il mettersi in gioco, il contratto formativo, il cambiamento.

Come si vedrà si tratta di luci (per la maggior parte) e qualche ombra perché, come si sa, è difficile creare un progetto privo di criticità.

REFERENTI ISTITUZIONALI

IPRASE è sempre stato l'istituto principe cui i formatori Alis hanno fatto riferimento. Essendo però tutti i formatori anche degli insegnanti, questi hanno dovuto fare i conti con l'istituzione scolastica di appartenenza e non sono mancate, né per i formatori né per i partecipanti ai corsi, le difficoltà di conciliazione con gli impegni scolastici che spesso si sono sovrapposti, soprattutto per i corsisti, con le giornate previste per gli incontri dei moduli Alis.

Sorprendente è stata invece la richiesta di utilizzo di formatori Alis, sebbene per brevi interventi, da parte di singole istituzioni scolastiche diverse da quelle di appartenenza o di altre istituzioni quali il Servizio Sviluppo e Innovazione del Dipartimento Istruzione.

SVILUPPO PROFESSIONALE E AGGIORNAMENTO

Lo sviluppo professionale, una modalità di formazione alternativa al tradizionale sistema degli aggiornamenti che per anni hanno accompagnato la formazione in servizio di noi docenti, ha costituito il fondamento su cui impostare i moduli di formazione.

Molti di noi ricorrono a citazioni autorevoli per meglio spiegarne il significato: ci si richiama così ad Adrian Underhill con la sua idea di *"miglior insegnante che posso essere"* quale obiettivo dello sviluppo professionale, o a Massimo Faggioli che contrappone l'idea di *"upgrading di un software"* tipico dell'aggiornamento tradizionale alla creazione di un professionista riflessivo come quello auspicato da Schön, un professionista che ricerca riflettendo sulle proprie azioni nel proprio contesto professionale; o ancora a Graziella Pozzo che sottolinea come l'esperto esterno tipico dell'aggiornamento debba lasciare il posto al confronto tra pari o con l'ausilio di un facilitatore che raccolga richieste formulate *"bottom-up"* anziché impartite *"top-down"*. C'è infine chi vede nel gruppo di sviluppo professionale formato da docenti di diverse lingue e di diversi ordini di scuola in grado di coprire la formazione dell'allievo dai 3 ai 18 anni, l'implementazione ideale di una forma condivisa di *lifelong learning*.

Nessuno di noi si nasconde tuttavia le difficoltà incontrate ad abbandonare la strada vecchia per la nuova, a superare il confine che separa il noto dall'*"hic sunt leones"*.

CO-CONDUZIONE

Strettamente collegata all'idea di sviluppo professionale è quella del dialogo professionale ed un dialogo presuppone per sua natura un ascolto ed uno scambio. I moduli di sviluppo professionale sono stati quasi tutti condotti in coppia da due

formatori che fossero docenti di lingue diverse e di ordini di scuola differenti. La pianificazione degli incontri, che per tutti ha costituito la parte più corposa del lavoro, ha permesso alla coppia di formatori un incessante quanto proficuo confronto di idee, esperienze e stili di apprendimento e insegnamento. La co-conduzione è stata anche un'utile esperienza di osservazione in classe e non nascondiamo che per ciascuno di noi il partner di lavoro è sempre stato fonte di sostegno e sicurezza, oltre che di feedback immediati tanto utili in questo tipo di attività.

IL FORMATORE

Anche per questo schema i più eruditi di noi raccolgono citazioni famose dai testi di C. Laneve: *Il campo della didattica*, 1997, M.S. Knowlves: *La formazione degli adulti come autobiografia*, Dodman e Rogers per sottolineare convinzioni da noi condivise in merito alle azioni ideali che un buon formatore dovrebbe curare:

- non trasmettere conoscenze, ma permettere un processo di costruzione del proprio sapere;
- percepire le persone del gruppo come pari in un rapporto simmetrico;
- offrire opportunità di apprendimento e saper aspettare;
- attivare il noto... apparentemente scontato, ma tutt'altro che semplice;
- aiutare l'adulto condizionato dalla propria esperienza scolastica a dirigersi da sé nell'apprendimento;
- alimentare un'attività di *scaffolding* nella costruzione di un progetto di apprendimento nella completezza delle sue fasi di: valutazione dei bisogni, definizione degli obiettivi, scelte delle linee d'azione, conduzione dell'attività e valutazione dell'attività.

Insomma c'è chi di noi riassume tutto questo dicendo che il conduttore del gruppo “non è preventivo, ma in itinere” e “non è individuale, ma è collettivo”

COSTRUZIONE DEL GRUPPO E METTERSI IN GIOCO

La costituzione del gruppo, ed è questa una delle maggiori novità, ha sempre cercato di rispettare il requisito di *lifelong learning* ideale cui si faceva cenno in precedenza. Per questo sono stati raggruppati, come per la formazione della coppia di conduttori, docenti di diverse lingue e di diversi ordini di scuola. Nonostante ciò i gruppi sono riusciti ad essere entità uniche anziché somme di singoli componenti. Ciò ha permesso di superare anche difficoltà individuali nei confronti di singoli colleghi, difficoltà che non potevano mancare essendo noi, prima che formatori, colleghi tra colleghi.

Per costruire un gruppo davvero capace di lavorare insieme abbiamo imparato quanto fosse importante la costruzione del “clima di classe”, per questo buona parte

degli incontri iniziali è stata dedicata alla stesura di un patto formativo con le/i partecipanti (*cf. infra*, “Il contratto formativo”).

Non sono mancati momenti di scoramento dovuti ad atteggiamenti di sufficienza da parte di qualche collega per ciò che era considerato l’“ennesimo corso di aggiornamento” o per la scarsa propensione a sperimentare in classe quanto proposto all’interno del corso camuffata da difficoltà logistiche. A volte abbiamo condiviso la sensazione di aver seminato molto e raccolto poco, tuttavia mai ci ha abbandonato la consapevolezza del fatto che lo sviluppo professionale è un progetto personale che non può essere delegato e che la qualità delle persone che lo abbracciano è più importante della quantità.

IL CONTRATTO FORMATIVO

Il contratto formativo è un patto che viene negoziato al primo incontro (e se necessario riformulato in incontri successivi) e che spesso ha costituito fonte di destabilizzazione per alcuni partecipanti. Il fatto che i contenuti venissero condivisi, creando un percorso costruito insieme per rispondere ai bisogni delle/dei presenti, per creare un circolo virtuoso e per condividere problemi e responsabilità è stato da qualche collega vissuto come impostazione approssimativa e di scarso vantaggio ai fini della propria crescita professionale. Il formatore costruisce il modulo insieme ai corsisti perché, come ricorda Tessa Woodward, il formatore non può e non deve dimenticare di essere a sua volta un docente e un apprendente.

DURATA MODULARE

I moduli che abbiamo costruito sono stati impostati su nove incontri da tre ore ciascuno per un totale di 27 ore. Abbiamo accettato su esplicita richiesta di alcune istituzioni scolastiche di condurre anche moduli di più breve durata e non mancano tra di noi le divergenze di opinione in merito. Spesso ci è stato chiesto di creare moduli da 10 ore al fine di coprire l’obbligatorietà dell’aggiornamento contrattuale, ma dieci ore, anche ai più “flessibili” tra di noi sembrano davvero poche per riuscire ad impostare un lavoro di riflessione professionale. Capiamo le difficoltà di conciliare impegni scolastici e vita privata e nemmeno per noi è facile inserire in questo binomio la conduzione di un modulo Alis, ma la domanda che manteniamo è: un/a corsista al termine degli incontri si porta a casa qualche esercizio nuovo o ha qualcosa in più? Insomma abbiamo fornito il pesce o abbiamo insegnato a pescare? La creazione di un gruppo collaborativo che condivida un patto formativo, che sia disposto a mostrare i propri “prodotti”, a rivedere le proprie convinzioni ed acquisisca flessibilità e adattamento non è un affare da poche ore ma è una strada che richiede motivazione e impegno, da parte di tutti i soggetti coinvolti.

CONTENUTI MAGGIORMENTE RICHIESTI

Alcuni temi richiesti dai colleghi partecipanti si ripetevano con una certa frequenza anche a distanza di mesi e di chilometri. Particolarmente “gettonati” sono stati temi quali: stili di apprendimento, gestione della classe, forme sociali di apprendimento, valutazione, utilizzo di video, utilizzo di canzoni, utilizzo di TIC, motivazione, curriculum verticale e CLIL.

IL CAMBIAMENTO

Strettamente legata all’idea di patto formativo e assunzione di responsabilità è l’idea di cambiamento. L’impressione già anticipata nella sezione “mettersi in gioco” è quella di non aver “raggiunto” tutte/i le/i colleghe/i che hanno partecipato ai corsi: qualcuno non si è ancora sentito pronto ad abbandonare le proprie certezze ed è una sensazione che capiamo bene per averla a nostra volta vissuta in fase di formazione. Lo sviluppo professionale richiede cambiamenti nell’essere e nel pensare che non potranno quindi avere un’immediata visibilità. Ci piacerebbe comunque convincere anche i più restii del fatto che insegnare una lingua straniera in modo efficace e divertente sia per i docenti che per gli studenti è possibile: lo abbiamo sperimentato!

La parola ai formatori

Qui di seguito i singoli interventi a tema dei formatori Alis.

Referenti istituzionali

L’argomento istituzione va considerato da tanti punti di vista quante sono le forme istituzionali coinvolte.

- **IPRASE**

Il supporto avuto dall’IPRASE si è articolato in due momenti: il periodo di formazione dei formatori e il periodo di svolgimento dei corsi di formazione metodologico-didattici.

Durante il primo periodo l’IPRASE è stato molto presente e ha seguito i futuri formatori costantemente e attentamente per tutto l’arco della formazione. Subito dopo il colloquio conclusivo si è verificata però una prima cesura: un primo momento di silenzio che si è protratto fino al momento di chiamarci per lo svolgimento dei corsi.

Durante i corsi in questione sono stati organizzati dei preziosi incontri di coordinamento interni al gruppo, molto utili perché dal confronto è stato possibile focalizzare meglio gli interventi dei vari corsi di dialogo professionale. Molto utile è stato anche il supporto organizzativo della segreteria per tutta la parte burocratica e i contatti con le scuole dove si svolgevano gli incontri.

Una volta terminata questa prima tornata di corsi si è ripresentato il momento di silenzio, rotto anche questa volta in concomitanza con l'inizio della seconda tornata. Anche in questo periodo il supporto dell'istituzione si è verificato con le stesse modalità dei primi corsi.

- **Scuola di appartenenza**

Anche questo punto va trattato da una duplice prospettiva: quella delle scuole di appartenenza dei formatori e quella delle scuole dei corsisti.

Per quanto riguarda le nostre scuole di appartenenza, non ci sono stati ostacoli da parte della Dirigenza. A parte qualche caso sporadico, però, la stessa Dirigenza non ha colto l'occasione di sfruttare i formatori come risorsa interna della scuola.

I corsisti non hanno purtroppo potuto godere di alleggerimenti del carico degli impegni scolastici. I corsi erano collocati temporalmente in una parte dell'anno già carica di obblighi istituzionali, programmati e non. Alcuni partecipanti hanno dovuto gestire gli impegni coincidenti con le date del corso spesso non riuscendo a garantire neanche il minimo di frequenza richiesta.

- **Il Dipartimento Istruzione**

Il Dipartimento di Istruzione ha organizzato il nostro soggiorno all'estero durante il periodo di formazione, soggiorno cui abbiamo accennato nella parte introduttiva, ed ha richiesto in seguito l'intervento di alcuni formatori per lo svolgimento di corsi inerenti a tematiche di diverso tipo e rispondenti a diverse necessità, all'interno della Formazione di sistema.

Sviluppo professionale e aggiornamento

È importante fermarsi a riflettere sulle parole.

“L'idea di “aggiornamento” rimanda a procedure tecniche: una macchina si toglie dal processo di produzione, se ne aggiornano alcune parti, e si ricolloca al lavoro. Accade qualcosa di simile quando si pensa la “formazione sull'innovazione”: all'assetto presente vengono aggiunti nuovi moduli che aggiornano le conoscenze (una nuova legge di riforma, dei nuovi programmi didattici, nuovi strumenti o nuovi assetti organizzativi da applicare nella scuola) un po' come quando si fa l'upgrade di un software.”¹

A questa idea di aggiornamento è collegata una modalità tecnica, cioè “lineare, decisa dall'alto, pre-confezionata, occasionale, centrata sul prodotto, con la presenza di un esperto”²

“Se la formazione degli insegnanti è una formazione “per l'innovazione”, il suo scopo ultimo è quello di mettere i soggetti in formazione nella condizione di chi fa

¹ Dai corsi alle comunità di pratica: nuove prospettive per la formazione degli insegnanti. Ambienti di sviluppo professionale e comunità di pratica: un aiuto alla crisi del modello tradizionale di corso di aggiornamento?, Massimo Faggioli, 23 Novembre 2005, indire.it.

² Graziella Pozzo, 1996.

ricerca. L'insegnante innovatore somiglia dunque al "professionista riflessivo", definito da Schon come colui che nell'agire professionale si pone nell'atteggiamento del ricercatore, ed è capace di accrescere conoscenze e competenze riflettendo sulle proprie azioni nel contesto professionale mentre esse si svolgono. La formazione in quest'ottica è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria e pratica."³

Lo sviluppo professionale prevede una modalità riflessiva, cioè complessa, decisa dal basso, continua, centrata sul processo, tra pari o con un facilitatore.⁴

Co-conduzione

Presenza di diverse lingue e diversi ordini di scuola

Tre sono essenzialmente gli aspetti positivi ed innovativi del progetto:

1. la presenza di insegnanti dei diversi ordini di scuola – dalla materna alle superiori. Finalmente possiamo lavorare insieme ed essere considerati un gruppo unico: non insegniamo tutti la stessa materia? Non abbiamo tutti lo stesso obiettivo?
2. La presenza di docenti di inglese, di tedesco e di francese: in una società sempre più multilingue, sarebbe ridicolo che la scuola mantenesse gli steccati tra lingua e lingua. Siamo noi docenti i primi a dover far capire ai nostri studenti che tutte le lingue hanno pari valore.
3. La co-conduzione: Il dialogo professionale nasce nella/dalla coppia dei formatori e diventa esplicito durante gli incontri con i corsisti. Attraverso la conduzione in coppia si rende palese l'obiettivo di ALIS: il dialogo professionale inizia proprio fra i due conduttori, nel confrontare idee, esperienze, stili di apprendimento/insegnamento.

Caratteristiche del formatore

Nella fase iniziale di ciascun corso di sviluppo e dialogo professionale il formatore dovrebbe esser consapevole del fatto che apprendere da adulti "significa integrare quanto di nuovo viene proposto dentro una matrice cognitiva ormai dotata di una certa solidità, la quale a seconda dei casi può funzionare come acceleratore o come freno. L'esito infatti dipende dalla disponibilità ad apprendere del singolo..."⁵ e che quindi il suo ruolo sia "non trasmettere conoscenza, ma creare i presupposti perché lo studente (nel nostro caso l'insegnante) costruisca il proprio sapere."⁶ Come creiamo questi presupposti?

³ M. Faggioli, *op. cit.*

⁴ Graziella Pozzo, 1996.

⁵ C. Laneve, *Il campo delle didattiche*, Editrice La Scuola, Brescia, 1997, pp. 152-53.

⁶ Dodman, progetto Alis, 22 settembre 2004.

Il formatore, e qui faccio riferimento a Rogers, dovrebbe avere un atteggiamento incondizionatamente positivo nei confronti del cliente (nel nostro caso del discente), una profonda capacità empatica, ossia riuscire a pensare e sentire con il cliente invece che su di esso; infine un'assoluta autenticità, ossia la capacità di agire in base alla propria vera personalità invece che aderendo ad un ruolo.

Questo vuol dire vedere le persone come pari e non in una relazione up-down, percepire i partecipanti non come tabula rasa ma come portatori di un sapere dal quale si può costruire insieme altro sapere, offrire un'opportunità di apprendimento e al tempo stesso sapere aspettare che le persone siano pronte ad entrare in questo processo: *“si cambia solo quando si è pronti a cambiare non solo se si vuole: la volontà può essere un primo passo, ma poi c'è un processo di motivazione che è soggettivo per ognuno di noi”*.⁷ A tal fine risulta importante partire da quello che i partecipanti “sanno”, ossia “attivare il noto”, cosa che non è così scontata: nel momento in cui io discente riassumo le mie conoscenze in un determinato ambito o vengo aiutata in questa direzione, ho un aggancio che mi permette di iniziare a riflettere, anche se mi trovo di fronte a consegne che io ritengo difficoltose da portare a termine: *“Gli adulti, a causa del precedente condizionamento alla dipendenza nell'esperienza scolastica, hanno bisogno inizialmente di aiuto per imparare a dirigersi da sé nell'apprendimento.”*⁸

Un'immagine che mi piace è quella dell'insegnante-formatore come apprendente tra apprendenti in una struttura simmetrica,⁹ che parte *“con gli allievi nel punto da cui loro stanno partendo, rispetto ai loro interessi, problemi e preoccupazioni del momento ... in un processo di indagine attiva”*,¹⁰ con un'attività di *scaffolding*¹¹ e che quindi coinvolge i corsisti in ogni tappa del processo di valutazione dei bisogni, nella formulazione degli obiettivi, nella progettazione delle linee d'azione, nella conduzione delle attività e nella valutazione dei risultati.

La costruzione del gruppo

Nel contesto dello sviluppo professionale non si può prescindere dal prendere in considerazione le dinamiche della vita di un gruppo e di tutte le implicazioni che ne derivano dalle varie personalità e dalle diverse esperienze scolastiche e professionali dei suoi componenti.

⁷ W. Koch, 30 novembre 2004.

⁸ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, pp. 49-53.

⁹ *Lehrer als Lerner unter Lernern*, Wieskamp, pp. 20-21.

¹⁰ M.S. Knowles, *op. cit.*, p. 38.

¹¹ *Scaffolding* (scaffalatura di sostegno). *“Lo scaffolding si riferisce al sostegno offerto dal tutor per la realizzazione delle attività sia nella forma di suggerimenti e di aiuto, sia in quella di supporti materiali, sia nella dimostrazione concreta di come si possa condurre l'attività in classe. Quando il tutor fa un intervento di scaffolding... si instaura... un'attività cooperativa di soluzione dei problemi con l'intenzione di far assumere all'insegnante un ruolo sempre maggiore nella conduzione dell'esperienza.”* (C. Laneve, *op. cit.*).

Una caratteristica dei gruppi Alis, che ritengo di fondamentale importanza anche alla luce della mia breve esperienza come formatrice, è il fatto che i gruppi di sviluppo professionale sono composti da docenti di tutti gli ordini di scuola (anche se gli insegnanti della scuola primaria sono di solito più numerosi). La visione di apprendimento si allarga pertanto su un periodo considerevole della vita dell'apprendente e questo aiuta a costruire l'idea di "lifelong learning" che, a mio avviso, è la base di partenza per lo sviluppo professionale.

Una seconda peculiarità di un gruppo di sviluppo professionale è il ruolo di quello che, per semplificare, viene chiamato *formatore*: infatti, a differenza dei tradizionali corsi di aggiornamento, il compito del conduttore non è preventivo al corso, ma in itinere, non è individuale ma collettivo, cioè assieme al gruppo. Il fatto che il coordinatore è un lavoratore della scuola e cioè collega dei partecipanti è rilevante perché il suo contributo si basa su esperienze reali e non solo teoriche. D'altro canto questo può essere anche un aspetto che va a sfavore della buona riuscita nella costituzione di un gruppo: se fra i partecipanti, ad esempio, sono presenti colleghi con cui si sono avuti precedenti spiacevoli, le dinamiche nella costituzione del gruppo e nella stesura del contratto formativo possono risultare più complesse. A questo proposito voglio riportare con piacere la mia esperienza in questo senso: molti contenuti sui quali si è lavorato nella formazione Alis come la capacità di mettersi in gioco, il saper porsi dei dubbi su scelte e comportamenti del passato, l'accettazione del diverso da te (anche se non ti piace proprio) dal punto di vista professionale... mi hanno dato la capacità di lavorare molto bene in un gruppo in cui era presente una ex collega con la quale avevo avuto diverbi così gravi da farmi decidere di chiedere trasferimento in altra scuola.

Anche questo può essere lo sviluppo professionale: essere consapevoli delle proprie competenze senza mai pensare di essere giunti al traguardo come apprendenti, senza sottovalutare le potenzialità di un gruppo che non sarà mai la somma dei suoi componenti ma un'entità unica e funzionale allo scopo (sia nel bene che nel male) e soprattutto essere in grado di far parte del gruppo e nello stesso tempo saper accompagnarlo verso l'obiettivo che questo si è posto.

Mettersi in gioco

Lo sviluppo professionale, approccio adottato in tutti i nostri corsi, è generativo, nel senso che si auto-alimenta e si auto-produce. Dopo aver seguito i percorsi, i docenti sono spinti a proseguire nel loro lavoro di sviluppo professionale condotto autonomamente per diventare "il miglior insegnante che io posso essere" (Adrian Underhill). Il cambiamento che abbiamo iniziato noi e che richiediamo ai partecipanti è un percorso lungo che non dà frutti apparenti e immediati. Si attua attraverso la pratica riflessiva e anche il dialogo e la condivisione con i colleghi se e quando possibile.

Quindi, oltre ad un'alta motivazione, abbiamo bisogno di notevole impegno per iniziare e proseguire un percorso in molti casi necessario e che ci può dare molte

soddisfazioni ma che certamente ci chiede di lasciare il vecchio per il nuovo, la strada battuta – e forse diventata abitudinaria – per una via sconosciuta e nascosta, che esplora un territorio non ancora indicato sulle mappe della nostra coscienza.

Molti degli insegnanti che hanno partecipato ai nostri corsi non hanno iniziato questo percorso, non nascondiamocelo; sarebbe come negare l'evidenza. Spesso non siamo riusciti a scorgerne il motivo: scarso impegno? Poca volontà di cambiare? Nessun coinvolgimento? Forse anche l'imbarazzo di lavorare con colleghi, docenti che si conoscono da molto tempo e che magari insegnano nella nostra scuola; i ruoli ormai sono prefissati, duri e difficili da cambiare come le forme di pirandelliana memoria. In particolare, abbiamo notato una scarsa propensione a provare in classe le idee che uscivano durante i corsi; questo ha più a che fare con la scarsa volontà di cambiare le cose che non con difficoltà oggettive, tipo la rumorosità dei ragazzi o il loro numero in aula.

Lo sviluppo professionale ci richiede proprio di metterci in gioco, di provare delle soluzioni diverse da quelle usuali; ciò non è sempre molto semplice da fare in un sistema che predilige la ripetitività alla creatività, l'immobilità alla ricerca di soluzioni nuove e alternative. Ecco perché la costruzione del gruppo all'inizio dei percorsi è così importante: in un clima collaborativo e stimolante, l'insegnante potrà trovare motivazione e strumenti per un cammino di riflessione continua sul proprio lavoro.

Non abbiamo nemmeno raggiunto un numero alto di docenti nei nostri corsi. Anche qui abbiamo iniziato una riflessione sulle ragioni che hanno portato molte persone a iscriversi e poi a rinunciare, oppure a non frequentare più. Oltre alle usuali cause di forza maggiore (molti impegni di lavoro, molti corsi, troppe riunioni, ecc.), ci sono degli altri punti che vorremmo discutere con i docenti. Ci è sembrato difficile a volte spiegare e far apprezzare la diversità e la novità del percorso che proponiamo; molti insegnanti hanno reagito con sufficienza all'ennesimo corso di aggiornamento. È evidente che i nostri percorsi sono ben lontani dalla "sessione con l'esperto": il *focus* è sul docente, non sul *trainer*. Lo sviluppo professionale è un progetto personale che può essere stimolato e aiutato ma che non può essere delegato.

A volte ci è sembrato di aver seminato molto ma raccolto poco. È sempre la solita questione del bicchiere pieno e/o vuoto: noi preferiamo porre l'attenzione sui docenti che, sfidando una situazione di disagio, demotivazione e immobilità, hanno iniziato con volontà un percorso di riflessione e cambiamento. Sono in pochi? Forse sì ma lo sviluppo professionale si basa sulla qualità delle persone, non sui meri numeri.

Il contratto formativo

Il contratto formativo è una delle necessità nella scuola per rendere consapevoli e co-partecipi gli alunni e i genitori di quanto la "scuola" ha predisposto per loro;

sembra dunque altrettanto necessario che un corso di sviluppo professionale degli insegnanti abbia gli stessi presupposti di partenza. Ecco perché nel corso del primo incontro di un modulo di sviluppo professionale con un gruppo di insegnanti la prima ovvia domanda: “Ma cosa facciamo, quali contenuti, di che si parla?” E qui si arriva alla novità della “filosofia” dello sviluppo professionale: i contenuti si decidono insieme, sentiti i bisogni dei partecipanti. Si vuole rispondere a bisogni, creare un circolo virtuoso in cui poter condividere le proprie idee e convinzioni sulla professione. Si raccolgono i dati ed insieme si decidono le priorità, i temi su cui concentrarsi. La parola chiave è condivisione di responsabilità del proprio sviluppo, niente calato dall’altro che si può decidere di prendere o lasciare, ma un percorso costruito insieme per rispondere a domande di chiarificazione, dubbi espressi, esperienze indimenticabili, siano esse positive o negative. Nessun modulo è uguale ad un altro perché il gruppo che vi partecipa è diverso e unico al tempo stesso. Qui si mette in gioco il formatore che non arriva con il modulo già predisposto, ma lo costruisce insieme ai corsisti, mettendosi a sua volta in gioco: tutto questo nell’ottica di “centralità dell’apprendente”. Tessa Woodward ci ricorda che non abbiamo un solo ruolo, ma dice: “Quando siete formatori non dimenticate di essere insegnanti, né tanto meno di essere apprendenti”. Il contratto formativo coinvolge i partecipanti che si sentono parte del corso che si va a fare ed in un certo modo li costringe a prendere posizione ed assumersi una certa porzione di responsabilità rispetto a come andrà a finire e quale ricaduta avrà sul proprio cambiamento.

Durata modulare

La costituzione dei gruppi (27 ore sono vincolanti? Non è possibile fornire buoni *input* in moduli più ridotti?)

Spesso verso la fine dei corsi discutevamo sulla questione del numero delle ore dei moduli: i partecipanti non erano mai tanti e questo alcune volte era dovuto al fatto che per molti colleghi era spesso impossibile fare coincidere impegni scolastici con i tanti pomeriggi proposti da noi, mentre per altri era sufficiente raggiungere le 10 ore obbligatorie e quindi non si sono iscritti. La domanda che ci è stata fatta spesso era se per avere più partecipanti, si potessero in futuro proporre moduli più corti.

Le risposte da parte nostra erano diverse e spesso divergenti. Certamente si possono anche programmare interventi più corti, nei quali si affrontano in modo veloce alcune metodologie e nei quali si danno indicazioni e semplici “ricette” pronte all’uso. Diciamo che di tanto in tanto non fa male avere qualche gioco, qualche canzone nuova o anche indicazioni su materiali o letteratura, ma non è questo l’obiettivo di sviluppo professionale che si è prefisso l’Alis. La questione è: cosa si porta veramente a casa il partecipante? *Qualche esercizio nuovo o qualcosa di più?*

Dopo un corso di sviluppo professionale di almeno 25- 27 ore sicuramente il partecipante se ne va a casa con una valigia di input, di carica, di consapevolezza, di spunti sui quali riflettere... È qui la grande differenza: i partecipanti dei diversi moduli sono tornati a casa tutti con *un bagaglio maggiore, chi molto più grande, chi magari più ridotto, ma comunque consistente.*

Perché? Cosa fa la differenza? Sicuramente il fattore tempo è determinante.

Ci vogliono tante ore per creare un gruppo collaborativo, nel quale ci si trovi a proprio agio, e ci si senta ascoltati e capiti, ci sia insomma fiducia e rispetto reciproco. Nelle prime ore il tempo viene impiegato per creare un “patto formativo”, entro il quale si stabiliscono insieme regole di comportamento condivise da tutti (per esempio: essere ascoltati, non giudicati o criticati, poter scegliere modalità e argomenti e così via). Solo in un ambiente così si è poi pronti a mettersi in gioco per scoprire cose nuove e diverse sul proprio stile d'insegnamento e si è anche disposti a rivedere certe convinzioni. Inoltre si condivide la responsabilità del corso, perché insieme si negoziano gli argomenti e le attività; non c'è mai niente di stabilito in assoluto, ma c'è sempre flessibilità per cambiare strada e adattarsi di volta in volta alle esigenze del gruppo, per poter affrontare questioni che in quel momento per il gruppo sono più importanti, che vengono dalla realtà delle classi. *Quindi il processo di autoriflessione alla fine è più importante del prodotto. Non è importante con cosa vado a casa, ma come! Più consapevole, più entusiasta, più motivato e con voglia di sperimentare. È un processo che continua anche dopo il corso!*

Il cambiamento

L'obiettivo principale dichiarato del progetto Alis era proprio quello di generare un cambiamento nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere nella nostra Provincia.

Alla fine del progetto è, dunque, necessario, oltre che lecito, chiedersi se questo cambiamento sia avvenuto o se le cose siano rimaste invariate dal settembre 2004 ad oggi.

Parlando dei mutamenti innescati dal progetto, è certo opportuno distinguere tra quelli avvenuti a livello *personale* e quelli che hanno avuto un peso a livello *di sistema*, e distinguere poi ulteriormente le persone tra coloro che sono stati selezionati per essere i “generatori” di questo rinnovamento in veste di facilitatori e coloro che hanno usufruito dei gruppi di dialogo professionale come occasione possibile per rinnovare la percezione della propria professionalità e la propria pratica didattica.

Per quanto riguarda il progresso a livello personale, posso dire per esperienza che la mia vita professionale ha avuto una svolta radicale con il Progetto Alis, tanto da spingermi più volte a dichiarare che esiste ora uno spartiacque netto tra ciò che io ero prima del progetto e ciò che sono ora a livello professionale. I formatori Alis hanno ricevuto una formazione solida e di alta qualità, che ha rafforzato e sostenuto coloro che già avevano imboccato la via di una didattica attiva e centrata sull'apprendente ed ha invece aperto una nuova prospettiva per coloro che erano consapevoli di aver bisogno di cambiare ma non ne avevano ancora avuto l'occasione.

Coloro che hanno usufruito dei corsi di dialogo professionale proposti dai “formatori Alis” hanno generalmente dichiarato di aver tratto beneficio dagli incontri sul territorio, ma con gradi di intensità e partecipazione diversi.

Alcuni ne sono rimasti entusiasti ed hanno realmente cercato di sperimentare in classe ciò di cui è stato discusso ed elaborato nei gruppi, altri hanno riconosciuto che

il dialogo è stato fruttuoso ma non si sono detti pronti ad assumersi la responsabilità di lasciare le proprie certezze per avventurarsi in quella che percepiscono come una modalità di insegnamento riflessivo ancora troppo al di sopra delle loro capacità.

Potremmo, dunque, dire che il risultato che il progetto si proponeva è stato raggiunto, ma forse non sempre nella misura in cui i promotori se lo aspettavano. Ciò di cui noi formatori abbiamo sentito la mancanza fin dalla prima tornata di moduli di sviluppo professionale è senz'altro un sostegno a quelle avvisaglie di cambiamento che eravamo riusciti a suscitare. Molti dei partecipanti avevano chiesto di poter continuare il dialogo professionale in gruppi anche meno strutturati, che si potessero incontrare, però, alla presenza di un facilitatore Alis anche soltanto una volta ogni due mesi.

Rispetto ai cambiamenti attesi non è però lecito aspettarsi che questi siano immediati e visibili. Si tratta di cambiamenti nel modo di essere e di pensare delle persone, che hanno bisogno di tempo per superare le resistenze al nuovo opposte dalla parte rettile del nostro cervello, quella che entra in gioco ogni volta che la nostra sopravvivenza personale o professionale è messa in pericolo da esperienze potenzialmente pericolose per le nostre sicurezze acquisite.

Quello che ci resta da fare per portare a compimento il cammino iniziato con Alis è di continuare a proporre l'esperienza del dialogo professionale sul territorio, coinvolgendo prima di tutto le persone che si sono dichiarate sensibili ma soprattutto rinforzando la percezione che ha cominciato a farsi strada con Alis, che le lingue straniere sono la chiave per una cittadinanza europea matura e che insegnarle in modo efficace è possibile e soprattutto molto più soddisfacente sia per i docenti che per gli allievi.

Il Tao dello Sviluppo Professionale

Pietro Callovi, Formatore Alis

1. TEN THOUSAND BEAUTIFUL THINGS

*Chi ottiene ha poco.
Chi distribuisce ha molto.*

Un giorno, Ijapa la tartaruga decise di diventare la creatura più saggia di tutto l'universo. Siccome non voleva che altre creature mettessero in dubbio la sua superiore saggezza, si mise a girare il mondo per raccogliarla tutta quanta in una zucca che pendeva dal suo collo. Quando fu soddisfatto del suo lavoro, egli nascose la zucca dove nessuno l'avrebbe trovata, poiché era preoccupato che qualcuno potesse rubarla. Così decise di nasconderla sulla cima di una palma altissima. L'ascesa si rivelò però difficoltosa: la zucca stava tra lui e il tronco della palma e Ijapa riusciva a salire di poco per poi scivolare giù di nuovo.

Una lumaca che passava di là gli consigliò di mettere la zucca sulla schiena invece che sul davanti. Ijapa lo fece e arrivò sulla cima in poco tempo ma si rese conto della futilità dei suoi sforzi: aveva raccolto tutta la saggezza del mondo eppure la lumaca si era rivelata più saggia. Allora gettò per terra la zucca, che si ruppe in diversi pezzi, permettendo a tutta la saggezza in essa contenuta di tornare al mondo.¹

Benché il saggio Lao Zi – che ci farà da guida in questo timido tentativo di riflessione sullo sviluppo professionale – mi consigli di tacere (“*Il silenzio è sorgente di grande forza*”), ho deciso di condividere alcune idee con i miei lettori sul nostro amico Ijapa, tartaruga pensante (seppur non del tutto umile) e su un paio di altre questioni meno importanti. D'altro canto, come recita l'aforisma, chi sparge e distribuisce aumenta la propria ricchezza. Il problema è che la mia presunzione – così poco taoista – mi porta a credere che i miei pensieri abbiano un senso anche per altre persone. Mi affiderò quindi alla saggezza sfuggita alla zucca e da voi, cari lettori, fortunatamente recuperata in grande quantità per poter seguire il mio ondeggiante percorso di riflessione.

Ritorniamo ora alla nostra tartaruga e alle sue presupposizioni: Ijapa crede che:

1. esistano delle creature sagge;
2. sia possibile diventare una di queste; anzi, la più saggia in assoluto;

¹ “The Tortoise and the Wisdom of the World”, fiaba dell’Africa Occidentale (vedi il sito www.all-folktales.com/folktales.php). Citata anche in Morgan & Rinvolucro 1988. Esistono molte versioni; in alcune il protagonista è Anansi il ragno.

3. esista una saggezza tangibile e conchiusa da raccogliere come perle;
4. gli altri siano invidiosi della sua saggezza e possano progettare di rubargliela;
5. le zucche siano dei buoni contenitori di saggezza, le palme dei buoni nascondigli e altro ancora.

Se 1 è ampiamente accettabile (Gandhi, Martin Luther King, Mandela dopo la rinuncia alla lotta armata, il Dalai Lama),² anche se con prospettive diverse (i figli di Gandhi, i sostenitori di Malcolm X, qualche afrikaans irriducibile e il governo cinese non sarebbero d'accordo con la mia lista), le altre sono assai problematiche. In particolare, 2 non tiene conto della relatività dei contesti e delle condizioni culturali, e 3 ci propone una visione di saggezza esteriore e concreta, da accumulare e nascondere, magari da rubare. Ma nella storia c'è anche dell'altro: quando Ijapa si rende conto che un po' di saggezza gli è comunque sfuggita (la lumaca), si dimostra pronto a rivedere le sue posizioni, a cambiare il suo orizzonte culturale, a lasciarsi alle spalle le sue presupposizioni. È un atteggiamento nuovo e produttivo, che sparge e ridistribuisce la saggezza ingiustamente accumulata e che, quindi, arricchisce sia la nostra tartaruga che il resto del mondo con le diecimila belle cose che si propagano dalla zucca rotta come rivoli da una sorgente inestinguibile.

Ma a questo punto i miei lettori si chiederanno: dov'è il collegamento tra zucche e palme da una parte e lo sviluppo professionale dall'altra? È ancora il nostro nume tutelare Lao Zi a soccorrerci: la saggezza non è fenomeno esteriore e tangibile, ma impalpabile **percorso interiore di riflessione**, inserito armoniosamente nella natura e nel **fluire incessante degli eventi**. Il Cammino è caratterizzato da momenti contemplativi ma anche da **continuo cambiamento**, poiché la fissità rende il percorso arido e sterile. Inoltre, superando d'un balzo le ossessioni per il silenzio del signor Lao Zi, noi insegnanti seguaci di Ijapa possiamo **comunicare e condividere** le nostre riflessioni, producendo altre rifrazioni luccicanti sull'acqua di diecimila nuovi ruscelli.

² Lista ingiustamente breve; avrei potuto aggiungere i miei eroi personali Bono, Peter Gabriel, Alex Zanotelli, Peter Benenson (fondatore di Amnesty International), Aung San Suu Kyi (luce nella notte birmana), Wei Jinsheng (straordinario prigioniero di coscienza in Cina, ora negli USA), Rosa Parks (faro della lotta alla discriminazione razziale), Giuseppe Impastato (coraggio assoluto contro lo strapotere della mafia), Anita Roddick (fondatrice di Body Shop e grande sostenitrice dell'economia etica), Michael J. Fox (simpatico, bravo ma soprattutto coraggioso) e molti altri.

2. THE WAY AND ITS VIRTUES

*Il Tao che può essere detto non è il Tao eterno.
 Il nome che può essere detto non è il nome eterno.*

Ci sono molte leggende che riguardano il nostro grande amico Lao Zi (“Vecchio Maestro”), guardiano degli archivi della corte imperiale. Una dice che nacque già con la barba e i lunghi lobi – simbolo di saggezza – dopo aver passato 62 anni nel ventre della madre. Un'altra racconta che, raggiunti gli ottanta, partì verso il Tibet, triste e amareggiato perché gli uomini non volevano seguire la via per la bontà naturale. Arrivato al confine, una guardia, Yin Xi, si rese disponibile a registrare i suoi insegnamenti. Così nacque il *Dao De Jing* (*La Via e le sue virtù*), summa del suo credo filosofico.

Il Tao è ineffabile, sfugge alla razionalità, alla rappresentazione e alla comunicazione, è flessibile e sempre variabile. Si basa sulla **semplicità**, la **pazienza** e la **compassione** e rifiuta distinzioni, desideri e ricchezza; la contemplazione e la **meditazione** sono porte per raggiungere la saggezza e la consonanza con la natura. Il nostro comportamento deve essere improntato alla **spontaneità** (*wu wei*); le nostre azioni non devono rappresentare uno sforzo contro il normale fluire delle cose. Più agiamo in **armonia** con l'universo (la madre delle diecimila cose), più risultati otteniamo, con minor fatica. Zhuang Zi, altro luminare taoista, dice:

Considerare il fondamentale come l'essenza, considerare le cose come rozze, considerare l'accumulazione come deficienza, e abitare tranquillamente da soli con lo spirituale e l'intelligente – in questo sono distillate le tecniche del Tao degli antichi.

La nostra vita è imperscrutabile e indefinibile, e il nostro cammino è in continuo divenire; la ragione del nostro essere è cercare un sentiero soddisfacente nel caos circostante, appoggiandosi al ritmo naturale della vita e nutrendosi dell'armonia con l'universo. Le corrispondenze con la nostra affannata esistenza del ventunesimo secolo sono evidenti, come sono chiari i nostri errori, continuamente ripetuti. Se ce ne fosse bisogno, Lao Zi sottolinea ancora l'importanza del **cambiamento**:

La vita è una serie di cambiamenti naturali e spontanei. Non fare resistenza – ciò crea solo tristezza. Lascia che la realtà sia realtà. Lascia che le cose vadano avanti naturalmente come vogliono.

Il Tao ci offre un'ulteriore connessione con lo sviluppo professionale: la **riflessione** continua su quanto facciamo nella nostra vita e nel nostro lavoro ci porta a una comprensione più profonda delle **ragioni** e dei **principi** sottostanti il nostro agire. Attraverso l'auto-monitoraggio e l'insegnamento riflessivo, possiamo analizzare criticamente i nostri comportamenti, le pratiche, le procedure, determinando non solo **come** insegniamo ma anche **cosa** e **perché** (Mitsaki 2007:21).

Non c'è un 'supermetodo' che funziona sempre; anzi, l'approccio può essere diversificato e multiforme, in una visione olistica dello sviluppo professionale. L'insegnante riflette sulla propria esperienza e sulle reazioni degli studenti, utilizza le teorie pertinenti a sua disposizione e forma la base per lo sviluppo di una propria teoria-in-azione (*theory-in-action* – ancora Mitsaki 2007:21). Ramani (1987) fornisce un interessante resoconto su un'attività di integrazione tra teorie e pratiche didattiche. Secondo Ramani, gli insegnanti devono essere incoraggiati a concettualizzare le proprie pratiche per evitare uno sfasamento tra ciò che succede in classe e la parola degli esperti, spesso lontana dalle realtà scolastiche.

Proseguendo con questa fruttuosa meditazione, possiamo analizzare anche i presupposti teorici ed etici sulla lingua, su come si impara e sul processo di insegnamento/apprendimento che informano il nostro lavoro (*ethos*)³ e di cui dobbiamo essere consapevoli. Ad esempio, se ritengo che:

- la lingua sia un fenomeno almeno in parte istintivo,
- si impari utilizzando tecniche che coinvolgono entrambi gli emisferi cerebrali,
- l'apprendimento coinvolga completamente la sfera personale ed emotiva dello studente, posto al centro del processo didattico,

allora organizzerò le attività in classe in modo da soddisfare tali presupposti e/o adatterò il materiale proposto dai testi in adozione.

In modo speculare, posso analizzare i miei comportamenti in classe e i risultati che ottengo per cogliere, induttivamente, i miei presupposti teorici. Una delle possibilità qui è utilizzare l'analisi a 4 colonne (*Four-Column Analysis*) proposta da Tessa Woodward.⁴ essa si basa sulla ricognizione delle attività svolte (*steps*), categorizzate in fasi (*phases*), per poi coglierne i presupposti (*assumptions*), e terminare con l'origine del mio repertorio di idee e attività (*archaeology*). I due passi finali sono di vitale importanza nel processo di ri-consapevolezza. In particolare, l'ultimo ci fornisce informazioni sulla fonte delle nostre attività: dove, come, perché e da chi le abbiamo imparate. Siamo così in grado di ricostruire la storia del nostro sviluppo professionale attraverso la stratificazione del nostro apprendimento attraverso gli anni.

Da qui si sviluppano almeno due interessanti spunti di riflessione sul rapporto triangolare stabilito tra insegnante, studenti (o partecipanti in gruppi di sviluppo professionale) e valori teorici ed etici:

- *I presupposti che riconosciamo come fondamenti del nostro lavoro possono essere diversi da quelli delle persone con cui lavoriamo.* Earl Stevick⁵ ci ispira con parole illuminanti:

³ Termine mutuato da Tessa Woodward.

⁴ L'attività può essere svolta con gli studenti e quindi condivisa con loro, oppure può essere anche frutto di analisi solitaria (grande importanza quindi all'auto-monitoraggio e all'auto-osservazione).

⁵ Stevick 1980:7-9. Citato in Head & Taylor 1997:43-44.

[...] La classe è un'arena dove un certo numero di universi privati si intersecano. Ogni persona è al centro del suo universo di percezioni e valori, e ciascuno è influenzato da ciò che fanno gli altri. [...] Sarebbe intollerabile scoprire che il proprio insegnante [...] usa uno stile di insegnamento che contraddice i valori che abbiamo colto dai nostri genitori o da docenti precedenti. [...] Potremmo fare resistenza all'apprendimento della lingua stessa, solo per la sua estraneità. [...] Diventare fedeli a questo stile estraneo equivarrebbe a essere infedeli al gruppo che ci ha educato e sostenuto. (Stevick 1980:7-9)

Katie Head e Pauline Taylor proseguono con un loro commento: *“Tali resistenze vanno riconosciute e risolte in un ambiente sicuro e collaborativo”* (1997:44). Ciò significa riconoscere anche le nostre resistenze quando ridiventiamo degli apprendenti.

- *Il messaggio percepito può essere diverso da quello che vogliamo mandare.* Ascoltiamo direttamente Adrian Underhill,⁶ uno degli ispiratori dello sviluppo professionale:

Gli atteggiamenti dell'insegnante ([...] incastonati nei nostri comportamenti e trasmessi inconsciamente [...]) modificano il comportamento dell'insegnante in molti modi sottili, e insieme atteggiamenti e comportamenti costituiscono questa “firma atmosferica”. [...] La consapevolezza è lo strumento per analizzare come influenzo i miei studenti. È il solo strumento che ho per ridurre la disparità tra quello che penso di fare e ciò che faccio effettivamente, tra l'atmosfera psicologica che penso di creare, e quella che in realtà creo.

“Lo sviluppo della consapevolezza è un processo [...] per ridurre la discrepanza tra l'effetto psicologico che immagino i miei atteggiamenti e comportamento abbiano sui miei studenti, e l'effetto che la mia atmosfera ha in realtà su di essi” (Head & Taylor 1997:48).

Se è vero che l'espressione del pensiero, la comunicazione, la condivisione inficiano l'ineffabilità del Tao (*“il nome detto non è eterno”*), è altrettanto vero che non ci possiamo esimere dall'esplicitare i nostri principi (*“io credo nel ...”*) agli studenti e anche ai colleghi con cui ci troviamo a lavorare (vedi anche sopra – ricordo, *en passant*, che anche il saggio Lao Zi decise a un certo punto di dettare la sua dottrina; e poi, comunque, chi ha pretese di eternità qui?). Questo percorso di auto-rivelazione è importante anche per sottolineare i nostri valori etici (*cfr.* nota 2), le passioni, le nostre storie e le emozioni, di cui non dobbiamo avere paura alcuna. Tutta la persona dell'insegnante è coinvolta nel processo, come succede del resto anche per gli studenti.

Le varie fasi della nostra riflessione/meditazione ci conducono verso una dimensione spirituale e, allo stesso tempo, emotiva dell'insegnamento, accompagnata da

⁶ Citato in Head & Taylor 1997:46-48 da un saggio non pubblicato.

armonia e spontaneità perché ben inserita nel movimento incessante e sempre cambiante dell'esistenza. Il nostro atteggiamento riflessivo ci prepara e invita a variare i nostri percorsi, nel continuo, ondivago, naturale e inevitabile flusso del **cambiamento**. Lo sviluppo professionale, con l'attenzione alle infinite variabili presenti nel nostro lavoro, è in totale sintonia con la consapevolezza che non esiste nulla di stabile, niente a cui ci possiamo affidare, sicuri della sua fissità. Più che uno stimolo verso il cambiamento, esso lo incarna nella maniera più chiara e limpida.

La motivazione per il cambiamento – intrinseca, mai strumentale o opportunistica – è la semplice accettazione che nulla può fermare il corso degli eventi; il desiderio interiore per lo sviluppo non è uno sforzo testardo contro la natura per seguire le proprie priorità ma, piuttosto, è inserito armoniosamente nel continuo divenire del mondo.⁷ Secondo Rod Bolitho (2007), lo sviluppo professionale deve provenire dall'interiorità e basarsi sull'autonomia dell'insegnante e non può essere in alcun modo imposto, nemmeno in forma gentile o blanda. Esso deve rimanere un processo dal basso verso l'alto (*bottom-up*), auto-motivato, paritario, collaborativo e olistico, liberamente scelto dall'insegnante.

Tale percorso interiore è un aperto rifiuto della didattica ripetitiva, dove la **creatività** e l'**immaginazione** sono sostituite da un'accumulazione di tecniche prive di senso. Head & Taylor offrono interessanti stimoli sulle vie d'uscita da queste situazioni asfissianti, dove le vecchie abitudini limitano la nostra efficacia ma non vengono abbandonate per la paura inconscia di tentare cose nuove (1997:27). A sua volta, il timore di non saper cambiare genera un senso di inadeguatezza e di ansia da cui è difficile liberarsi (1997:30-32).

Per nostra fortuna, Head & Taylor forniscono molte idee, attività e alternative per lo sviluppo professionale (possibile che le due autrici siano le discendenti del nostro supersaggio cinese?). Una soluzione ricorrente è la condivisione con altri insegnanti: invece della meditazione nell'eremo del proprio animo (ai confini del Tibet?), i gruppi di supporto e sviluppo professionale possono offrire dei contesti per la riflessione e il raggiungimento della consapevolezza critica in un clima di rispetto, collaborazione, condivisione, ascolto attivo e negoziazione – con o senza la figura del facilitatore. Certo, il silenzio taoista viene abbandonato in favore di un più chiaro linguaggio comune, ma il guadagno è inestimabile.

Sono sicuro che, a questo punto, i miei lettori moriranno dalla voglia di sentire un'altra perla di saggezza dal nostro vecchio maestro. In effetti, Lao Zi ha qualcosa da dire sullo sviluppo professionale:

⁷ È solo il caso di ricordare che l'espressione inglese *Continuing Professional Development* (CPD) sottolinea ancor di più il senso di continuità nel tempo.

La chiave per la crescita è l'introduzione di dimensioni superiori di coscienza nella nostra consapevolezza.

3. UNCLUTTER YOUR MIND

*Se non cambi direzione,
potresti arrivare dove stai andando.*

Un'impalcatura che viene lentamente, ma inesorabilmente, smantellata; oppure una chiesa a cui vengono tolti tutti gli orpelli e gli arabeschi barocchi accumulati nei secoli: sono le immagini che associo al mio percorso nel progetto Alis, da settembre 2004 ad adesso, più di 3 anni dopo. La lunga riflessione mi ha consentito di liberarmi da una serie di complicazioni non necessarie nel mio lavoro per arrivare ai nuclei fondanti del mio essere e del mio agire. Ho senz'altro approfondito la mia dimensione spirituale attraverso delle letture di straordinario interesse, e mi sono avvicinato di più al mio lato emotivo. Mi ritrovo ora con molta più chiarezza su chi sono e cosa faccio, come insegnante e come formatore, avendo liberato la mente da tutto il superfluo (ma c'è ancora molto da fare...).

John Heider⁸ ci invita a considerare la vera sorgente del nostro apprendimento: *Troppa concentrazione cosciente nel voler far bene le cose può bloccare la nostra ispirazione interiore. ...Gli studenti avanzati lasciano che le teorie e le tecniche che hanno imparato recedano sullo sfondo. Impara a liberare la tua mente (unclutter your mind)⁹. Impara a semplificare il tuo lavoro. ...Scoprirai che la qualità della tua coscienza è più potente di qualsiasi tecnica, teoria o interpretazione.* (Heider 1985:95)

Heider ci invita quindi a fidarci e ad affidarci alla nostra forza interiore come risorsa inestinguibile. Carl Rogers¹⁰ identifica le qualità personali utili per facilitare l'apprendimento in **genuità** (essere se stessi), **accettazione** (considerare gli studenti come persone di valore) e **comprensione empatica** (comprendere le reazioni degli studenti mettendosi al loro posto).

Non c'è alcuna differenza a questo proposito tra insegnante e formatore. Tessa Woodward (altra persona iper-saggia) insiste molto sull'interscambiabilità dei diversi ruoli che ci troviamo a svolgere nel nostro lavoro e nella nostra vita. La *stack* (catasta) contiene i ruoli di studente, insegnante, apprendista insegnante, formatore e insegnante di formatori. Non è uno schema rigido, anzi: i paralleli e i passaggi tra

⁸ Heider 1985:95. Citato in Head & Taylor 1997:66.

⁹ In realtà, "unclutter" significa togliere tutto il ciarpame inutile accumulato per anni.

¹⁰ Rogers 1983. Citato in Head & Taylor 1997:54-58.

i diversi ruoli, specialmente nei gruppi di sviluppo professionale, sono ampiamente favoriti e promossi, anche se devono essere sempre segnalati (cfr. Woodward 1991:4-12). A suo avviso, ci dovremmo mantenere sempre e soprattutto degli **apprendenti**.

Il *loop input* è un altro concetto elaborato da Tessa Woodward (1991:12-16): il **loop** esiste quando il **processo** utilizzato corrisponde al **contenuto** proposto. È una modalità molto efficace che ci invita a pensare di più al processo, cioè alle procedure, a ciò che succede e che si fa, e non solo ai contenuti da proporre. Ad esempio, se voglio costruire una sessione sull'uso delle mappe concettuali, organizzerò la mia lezione usando proprio una mappa. Oppure, se voglio lavorare sulla modalità del *jigsaw reading*, farò lavorare i miei studenti/partecipanti con questa modalità.

Nel condividere le informazioni (*sharing*) con i membri dei nostri gruppi, siano essi studenti o docenti, il presupposto-base è quello di **allontanarsi dalla tradizione** del “fornire *input*” per abbracciare un **interscambio dinamico** tra processo e contenuto (e per, nel contempo, liberare/rsi la mente). È interessante osservare che le **opzioni di processo** che usiamo sono **interscambiabili** tra attività della nostra vita (come andare in bici), procedure in classe (scrivere alla lavagna) e problemi più intangibili (disciplina), e anche tra i diversi ruoli di apprendente, insegnante e formatore.

In un gruppo di sviluppo professionale, il formatore ha un ruolo importante ma non fondamentale; in effetti, è uno dei partecipanti, e questo rapporto alla pari è il suo punto di forza. Non deve “trasmettere conoscenza” ma **osservare, ascoltare, discutere, confrontarsi**; deve far uscire le **esperienze** e le **risorse** presenti, non dimenticando mai che quello che sa fare (processo) è molto più importante di quello che sa in astratto. Il primo incontro con i partecipanti è cruciale: se, come parte del gruppo, mi sento **incoraggiato**, non messo a disagio, non giudicato per le mie idee, sarò disponibile a proseguire nel percorso.

Come apprendista formatore, ho incontrato una grande varietà di personalità, atteggiamenti e approcci: alcuni tutors sono stati più direttivi e orientati al contenuto, altri mi hanno ispirato con il loro atteggiamento di profondo **rispetto**, stimolante **libertà** nella ricerca delle soluzioni e grande **varietà** negli approcci e nelle **opzioni di processo**. Alcuni non hanno praticamente mai smesso di parlare e spiegare, altri hanno **valorizzato i contributi di tutti**, in una **confortante atmosfera democratica e paritaria**. Ricordo con particolare ammirazione Simon Smith alla NILE di Norwich: era arrivato prima di noi ed era in piedi, con un atlante in mano per localizzare Trento. Ha dato una stretta di mano a tutti per riconoscere la storia e la dignità di ognuno di noi, e per evidenziare la sua appartenenza paritaria al gruppo.

Alcuni formatori ritengono che sia loro preciso dovere fornire agli insegnanti delle “scorciatoie”, cioè consigli e suggerimenti per evitare errori nella propria pro-

fessione. A mio avviso, ciò è molto limitante (oltre che triste): gli insegnanti devono poter commettere degli errori e imparare da essi. L'unica Via per fare esperienza è quella di viverla in prima persona, senza che altri ti dicano ciò che è giusto o sbagliato. Queste “scorciatoie” sono monumenti a vecchi detti, proverbi, stilemi e abitudini che, in ultima analisi, non superano uno scrutinio serio e scientifico. La conoscenza che ci deriva dalle generazioni passate non può essere accettata solo in quanto antica, appunto; dobbiamo creare il nostro **sistema di valori** man mano che procediamo, anche se questo si rivela un compito difficile (ma immensamente più eccitante e gratificante). Dice il saggio Lao Zi:

Lo studioso che ama la comodità non può chiamarsi tale.

In Head & Taylor (1997:103-104), sono elencati i vari ruoli del formatore: il Tao mi spinge ad evidenziare le potenzialità del **facilitatore** (ascolto attento + contributi, idee e conoscenza da tutti) e del “consulente” (*counsellor* – attenzione alle emozioni e alla loro condivisione). Inoltre, nelle pagine successive di questo moderno *Dao De Jing*, si approfondiscono le modalità di lavoro in gruppo: gerarchica (da evitare accuratamente), **cooperativa** (condivisione del potere decisionale) e **autonoma** (totale responsabilità al gruppo).

Mitsaki (2007:24) propone alcuni principi da seguire nell'organizzazione di sessioni per gruppi di sviluppo professionale:

- coinvolgimento dei partecipanti e negoziabilità dei contenuti;
- attività per accrescere la consapevolezza e la riflessione sulle pratiche didattiche;
- metodi induttivi per aumentare la capacità di inferenza dei partecipanti;
- osservazioni di lezioni tra pari;
- supervisione incentrata sui bisogni dei partecipanti per aumentarne la responsabilità.

Tessa Woodward¹¹ è una fonte inesauribile di idee e opzioni, strettamente vincolate a un credo pedagogico solidissimo. La struttura adottata per introdurre nuove attività è la seguente (ovviamente vale per classi di studenti come pure per gruppi di sviluppo professionale):

1. introduzione dell'attività + discussione del proprio *ethos*;
2. svolgimento dell'attività + registrazione delle varie fasi;
3. analisi e discussione di problemi e dubbi espressi dai partecipanti;
4. adattamento dell'attività ai propri stili e situazioni (l'attività può essere cambiata o possono essere aggiunte variazioni e altre idee da parte dei partecipanti);
5. non-adozione se l'attività non è adattabile o se non piace.

¹¹ Grazie al Progetto Alis, ho avuto la grandissima opportunità e l'assoluto privilegio di seguire un corso per formatori tenuto da Tessa Woodward all'Hilderstone College di Broadstairs (UK) nell'agosto 2007 (con altre 10 colleghe).

L'ultimo punto ha la sua importanza per la costruzione del proprio repertorio di opzioni di processo: se un'idea non è in sintonia con le proprie scelte, meglio non adottarla. Sappiamo benissimo che non c'è niente di peggio che proporre delle attività con scarsa convinzione e motivazione. Ma colleghiamo tutto ciò ai punti 1 e 2: l'attività va provata, condivisa, analizzata e cambiata prima di poter dire che non è adatta. In questo modo, l'insegnante approfondisce la conoscenza di nuove procedure ma anche di se stesso, dei propri stili e dei presupposti da cui parte.

Woodward propone anche l'utilizzo di varie tecniche per sottolineare l'**autonomia** e l'**indipendenza** del discente/partecipante:

- un sistema di registrazione di cosa succede in classe (*wallwork*), attraverso l'uso di cartelloni disposti agli angoli dell'aula. Ad esempio, "frigorifero" per argomenti che saranno ripresi in seguito, "speranze", "aspettative" e "paure" per auto-rivelare positività sul futuro ma anche qualche disagio, "bibliografia in corso" per titoli interessanti, "citazioni" per frasi interessanti lette e/o sentite, "orario in evoluzione" per registrare le attività svolte (può anche essere riempito retroattivamente). Studenti e/o partecipanti possono utilizzare i cartelloni in modo autonomo – ad esempio aggiungendo dei cartelloni su contenuti linguistici – previa negoziazione col resto del gruppo. Secondo Woodward, questo sistema favorisce l'**apprendimento periferico** (*periphery learning*), colto dai nostri sensi ma non esplicitamente analizzato, una sorta di apprendimento inconscio;¹²
- l'introduzione di un argomento nuovo attraverso la matrice delle domande (*question matrix*): la riflessione iniziale è fatta tramite delle domande proposte prima dall'insegnante/formatore e poi dal gruppo e esplicitate in lavagna. La cosa interessante è che lo studente/partecipante diventa **responsabile** per la domanda che fa: dovrà quindi elaborare la risposta utilizzando i contenuti del corso, le proprie letture, i contributi dei colleghi, la propria esperienza e quant'altro.

Woodward 2004 è invece una raccolta di fantastiche attività da svolgere in classe e nei gruppi, suddivise in 6 aree principali, dai modi di condividere le informazioni (capitolo 2), all'incontro tra insegnanti (capitolo 5), al supporto a formatori e insegnanti (capitolo 7). È un inno alla creatività che batte la rigidità e la routine, ed è in grado di ampliare in maniera sostanziale il repertorio di **opzioni di processo** a nostra disposizione. Se parlassi di un'attività sola, farei torto a tutte le altre, poiché il libro è letteralmente intessuto di preziosi gioielli. Tuttavia, siccome la contraddizione è mio pane quotidiano, oltre che fulgido stimolo di riflessione secondo il nostro maestro Lao Zi, citerò quella perla incastonata a pagina 27 della *Buzz-Group Lecture* (opzione 2.5), dove la lezione è organizzata in sezioni di pochi minuti, con attività e feedback da parte dei partecipanti, che hanno la possibilità quindi di intervenire

¹² L'influenza delle teorie di Stephen Krashen è qui evidente.

attivamente, anche con richieste di ulteriore spiegazione. Il gruppo controlla immediatamente la propria comprensione, sente una pluralità di voci, diventa consapevole dei diversi processi utilizzati per comprendere nuove informazioni e soprattutto vede il formatore/insegnante nel ruolo di **attento ascoltatore**.

Il Tao dello sviluppo professionale ci chiede di lasciare lo statico per il **dinamico**, il procedere per il **divenire**, il consolidato per un **incerto *work-in-progress***, la meta per il **viaggio**, le vecchie abitudini per l'**esplorazione di multiformi universi**. Cambiare direzione è un sapiente modo per assecondare le forze naturali in continua evoluzione.

Anche perché non ho alcuna intenzione di arrivare ...

4. DEEPER UNDERSTANDING

*Al centro del tuo essere hai la risposta;
sai chi sei e sai quel che vuoi.*

Mettetevi comodi su un tappeto, incrociate le gambe, raddrizzate la colonna vertebrale e stendete le braccia sulle ginocchia. Cominciate a inspirare partendo dal diaframma, gonfiando l'addome, poi su verso il torace prima e le spalle poi. A polmoni pieni, trattenete il respiro per qualche secondo, poi espirate lentamente abbassando leggermente le spalle e sgonfiando l'addome. A polmoni vuoti, trattenete il respiro per qualche secondo e poi ricominciate il procedimento. Procedete per qualche minuto e poi lasciate che queste respirazioni lente si facciano automatiche. Questo vi consentirà di raggiungere degli stati superiori di coscienza e vi metterà in contatto con la vostra anima...

Il contributo dello *yoga* al benessere di studenti e docenti è ancora tutto da riconoscere e sviluppare, anche se, ovviamente, Head & Taylor (1997) propongono delle bellissime pagine su questo e anche su altre tecniche per sostenere mente e corpo.¹³ L'importanza dello *yoga* a questo punto del nostro percorso riguarda la sua capacità di metterci in contatto con il nostro **io interiore**, troppo spesso ignorato sotto la montagna – o le macerie – delle nostre attività quotidiane (non sempre fornite di senso compiuto).

Attraverso la meditazione, possiamo far riemergere speranze, qualità, immagini, storie e sogni sepolti da molto tempo, rivalutare il nostro essere più vero e recupe-

¹³ Cfr. in particolare le pagine 128-142 su alcune tecniche di supporto; le pagine 132-133 sono dedicate allo *yoga*. Tutto il capitolo (6 – *Supporting Yourself*) è centrato sul riconoscimento dei problemi (*burnout*, per esempio) e sui metodi corretti per affrontarli e risolverli.

rare le caratteristiche che Rogers identifica come importanti per facilitare l'apprendimento: **genuinità**, **accettazione** e **comprensione empatica** (*cfr.* paragrafo 3). Una volta iniziato questo percorso individuale di riscoperta, sarà più facile uscire dalla gabbia delle abitudini e delle convenzioni e concentrarsi sull'unica cosa davvero importante: la **persona**; cioè noi come insegnanti, gli studenti, i partecipanti ai gruppi di sviluppo professionale. Un insegnante che è se stesso considera gli studenti come persone di valore e comprende le loro reazioni; un insegnante **centrato sulla persona** promuoverà gruppi centrati sulla persona.

Donna Brandes e Paul Ginnis¹⁴ hanno sviluppato un progetto che incoraggia gli insegnanti ad adottare un approccio centrato sulla persona; il modello, costituito da 7 stadi, è utile per implementare il cambiamento, monitorato poi su docenti, studenti e istituzione scolastica:

- **motivazione** al cambiamento (a causa di insoddisfazione nel proprio lavoro ma anche grazie a uno stimolo, un libro, un commento, ecc.);
- **fiducia** (onestà e apertura verso gli studenti);
- **auto-valutazione** (a che punto siamo come persone e come insegnanti);
- accettazione della **resistenza** (riconoscimento delle proprie paure + resistenze da parte degli studenti);
- **consapevolezza** (l'insegnante è 'proprietario' del processo di cambiamento);
- **soluzione di problemi** (il gruppo prende responsabilità delle proprie decisioni);
- **contratto** (accordo formale tra insegnante e studenti sulle regole di base di cooperazione all'interno del gruppo).

La centralità dell'apprendente (*learner-centredness*, d'ora in poi: LC) non è davvero cosa nuova. Sento già i miei lettori evocare – spero con simpatia – lo spirito di Lao Zi; ebbene sì, sempre lui, più di duemila anni fa, decretava che il percorso di conoscenza scaturisce dalla consapevolezza individuale della persona (i tre grandi tesori di semplicità, pazienza e compassione – *cfr.* paragrafo 2). L'apprendimento non è basato sull'interiorizzazione di un modello ma è un **libero processo di esplorazione e scoperta**, solitamente individuale, talvolta collettivo, basato su un rapporto di assoluta **fiducia** tra insegnante e allieva/o:

Chi non si fida abbastanza non avrà la fiducia degli altri.

La LC è un approccio collaborativo all'insegnamento/apprendimento che prende in considerazione gli obiettivi, le aspettative e i bisogni soggettivi degli apprendenti; insegnanti e studenti condividono le loro rispettive conoscenze, teorie, opinioni, strategie e intuizioni nel processo di apprendimento. In questo modo, la classe diventa un luogo dove le attività linguistiche sono svolte con libertà e responsabilità, all'interno di una struttura fornita dal docente. L'apprendimento efficace avviene

¹⁴ Brandes & Ginnis 1986. Citati in Head & Taylor 1997:61-64.

solo tramite il coinvolgimento attivo (*learning by doing*) e quando è 'posseduto' dagli alunni.¹⁵

La teoria sottesa vede chiaramente gli allievi come portatori non solo di bisogni ma anche di valori, soluzioni, risorse, esperienze. L'intelligenza non è unicamente quella che il docente è abituato a valutare ma si declina in molti talenti diversificati (*intelligenze multiple*)¹⁶; gli stili cognitivi e di apprendimento vengono valorizzati e sviluppati, nella piena libertà personale. I sentimenti e le emozioni sono rivelati e analizzati: l'apprendimento è più efficace se coinvolge il cuore oltre che la mente. La diversità – culturale, linguistica, di abilità – è una ricchezza da sfruttare e non un problema.

È assolutamente rifiutato qui l'approccio '*jug and mug*' (brocca e tazza) di dickensiana memoria, che prevede la "trasmissione della conoscenza" nelle teste vuote degli studenti (come si versano i liquidi in contenitori vuoti). Possiamo però notare come tracce di questo linguaggio – e quindi dei concetti rappresentati – siano pericolosamente rimaste nelle nostre espressioni – anche nelle nostre pratiche didattiche? – e siano difficili da eliminare.

La LC può dare vita ad una quantità sorprendente di attività e può prendere molte forme: la **personalizzazione** (attività scelte a seconda dei valori e delle preferenze degli studenti), l'**individualizzazione** (attività scelte con la classe per variare livello e contenuto della lezione in modo da rispettare le abilità di ognuno) e l'**autonomia dello studente**, che apre, a sua volta, un'altra vastissima gamma di opportunità.

Nella LC il rapporto tra docente e discente è completamente ridefinito, come del resto l'approccio metodologico (vedi sotto) e le modalità di gestione della classe, visto il cambiamento nelle dinamiche. Tanner & Green (1998:106-110) forniscono un'interessante prospettiva di lavoro – e altrettanto valide attività – su questo punto e sul linguaggio non verbale dell'insegnante (uso dello spazio, linguaggio del corpo e contatto visivo). Woodward (1991:50-60) contiene un illuminante capitolo sulla gestione della classe.

La LC ben si sposa con l'adozione di un approccio comunicativo-eclettico per il lavoro nei gruppi e/o in aula (nella classe di lingua straniera ma non solo) in quanto:

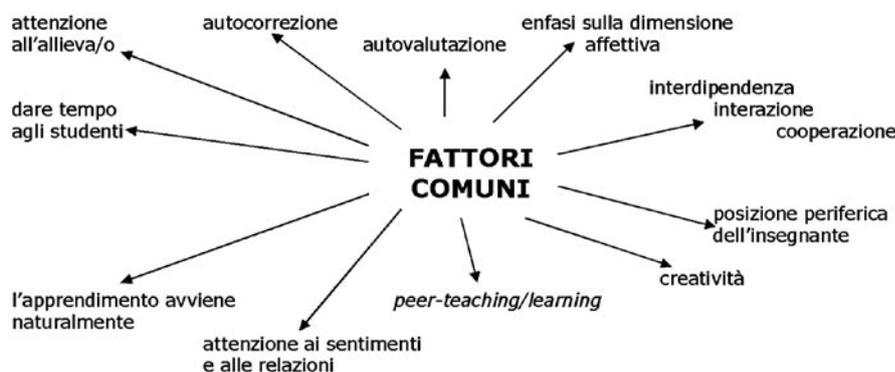
- la personalità dello studente (intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento) e la sua autonomia (sviluppo di strategie) sono incoraggiate;
- le attività sono mirate alla costruzione e promozione dell'**autostima**; le difficoltà e gli errori non vanno enfatizzati e lo stress è minimo, quasi inesistente;
- la scoperta autonoma di regole e modelli (*discovery learning*), basata sull'esplorazione della lingua e sull'esperienza euristica (casi e esempi reali), tende a sostituire le spiegazioni dell'insegnante;

¹⁵ Per una discussione approfondita *cf.* Tudor 1996. Deller 1990 è invece una raccolta di attività e materiali.

¹⁶ Mi riferisco ovviamente all'illuminante lavoro di Howard Gardner (vedi bibliografia).

- la lingua non è il fine ma il **mezzo** per comunicare e fare cose reali (funzioni transazionali);
- contesti appropriati e **materiali autentici** creano il bisogno genuino di comunicare in L2 per negoziare significati e opinioni in situazioni reali;
- le attività sono realistiche e **significative**; i loro risultati non sono sempre prevedibili;
- le competenze grammaticale (di certo non la più importante qui), lessicale, sociolinguistica, discorsiva e strategica sono egualmente sviluppate;
- l'aspetto fonologico della lingua è importante e va sviluppato;
- l'incompletezza delle frasi è naturale e una certa dose di ambiguità è tollerata;
- le opportunità che gli studenti hanno per usare la lingua (STT = Student Talking Time) sono ampliate il più possibile (corollario: il TTT = *Teacher Talking Time* è ridotto).

Gli approcci umanistici, cui la lista qui sopra deve molto, sono centrati sulla persona, sviluppano in particolare motivazione e benessere degli studenti, positive dinamiche di classe, buon rapporto (*rapport*) con gli studenti, e danno grande importanza a crescita personale, **auto-realizzazione del proprio potenziale** e fattore "benessere" (*feelgood*). Essi non costituiscono un insieme coerente: al loro interno, infatti, troviamo metodi anche assai diversificati ma con le seguenti caratteristiche comuni:



Secondo Jane Arnold (Arnold 1998), guru degli umanistici:

- gli approcci umanistici forniscono più contesti, strumenti, registri e possibilità a insegnanti e studenti;
- gli studenti sono motivati dai percorsi di **auto-scoperta** ed esplorazione; questa conoscenza li porta verso controllo, **pensiero indipendente** e **non-conformità**;
- gli approcci umanistici non si sostituiscono agli altri ma sono utili strumenti per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo della personalità dell'allieva/o;

- lo sviluppo dell'**intelligenza emotiva** (ancora Gardner) è essenziale sia per il progresso cognitivo e intellettuale degli studenti, sia per la società nel suo insieme (più **cooperazione e empatia**);
- l'imposizione di valori è assolutamente fuori dalla filosofia di questi approcci, che, tra l'altro, non vengono forzatamente prescritti agli insegnanti;
- le tendenze umanistiche (sviluppo della **personalità olistica** dello studente, educazione alla **cittadinanza democratica**, apprendimento attivo attraverso il **coinvolgimento** dell'allieva/o, **riflessione etica e rispetto per le differenze culturali**) sono presenti in recenti riforme dei sistemi educativi italiani e internazionali.

Lo *yoga* ci insegna a riflettere sui movimenti che facciamo per attuare la varie posizioni (*asana*); penso che ai miei lettori – ormai abituati ai paradossi miei e del ben più grande Lao Zi – non sia sfuggita la connessione con la riflessione continua sul nostro lavoro svolta attraverso gli stimoli e le sollecitazioni di Rogers, Gardner, Arnold, Woodward e altri per raggiungere una comprensione più profonda (*deeper understanding*) del nostro essere e della nostra professione.

5. FUMBLING TOWARDS ECSTASY

*Il buon viaggiatore non ha progetti prefissati
e non è sua intenzione arrivare.*

Tanto tempo fa, Manzandaba, suo marito Zenzele l'intagliatore e i loro figli vivevano in un villaggio. Erano felici e la loro vita procedeva tranquilla durante il giorno ma non la sera, quando i bambini volevano delle storie e i loro genitori non avevano nulla da raccontare. Chiesero ai vicini ma neanche loro ne avevano; ascoltarono il vento ma non sentirono nulla. Non c'erano storie, né sogni, né racconti fantastici.

Un giorno, Zenzele propose a sua moglie di andare per il mondo in cerca di storie; così Manzandaba baciò marito e figli e partì. Decise di chiedere a tutte le creature che avrebbe incontrato; chiese quindi alla lepre e al babbuino e al gufo ma nessuno volle aiutarla. L'elefante fu però molto gentile e le disse di rivolgersi all'aquila che, a sua volta, chiamò la grande testuggine marina. La tartaruga la fece salire sulla schiena e le promise di portarla sul fondo dell'oceano, nella terra degli Spiriti.

Quando arrivarono sul fondo dell'oceano, dove gli Spiriti vivevano, Manzandaba andò subito dal re e dalla regina; gli Spiriti possedevano delle storie ma volevano un'immagine della terra e dei suoi abitanti in cambio. Quindi Manzandaba tornò indietro, sempre con l'aiuto della tartaruga, e chiese a suo marito

Zenzele di intagliare un'immagine da portare agli Spiriti. Zenzele si mise subito al lavoro e la scultura fu pronta per la luna piena. Manzandaba la caricò sulla schiena, ritrovò la tartaruga al luogo prefissato e insieme raggiunsero la terra degli Spiriti.

Quando videro l'immagine, gli Spiriti furono pieni di gioia e regalarono a Manzandaba una bellissima conchiglia: "A te e al tuo popolo, diamo il dono delle storie" dissero. Manzandaba non aveva mai visto una conchiglia più grande e più bella. "Quando vuoi una storia, porta la conchiglia al tuo orecchio" dissero gli Spiriti. Quando arrivò a riva, tutto il villaggio si era riunito per vedere Manzandaba e tutti le chiesero subito una storia. Manzandaba si sedette, portò la conchiglia all'orecchio e cominciò: "C'era una volta, in una terra lontana, lontana, ..."¹⁷

Come il buon viaggiatore taoista che non è intenzionato ad arrivare mai, mi trovo a questo punto molto lontano da qualsiasi meta (fortunatamente), in mezzo al guado (ma ci sarà pure un'altra tartaruga in giro), all'inizio della mia storia (o alla fine, che è comunque un altro inizio). Ho perso la via, ho sbagliato strada; maghi, streghe e fate che ho incontrato mi hanno rallentato nel cammino (ma cambiare direzione è indice di sapienza in questo universo in continua evoluzione). Devo raccogliere i pezzi della mia esistenza e dare loro senso oppure lasciar scorrere la vita in multiforme cambiamento? Cosa dicono le voci degli Spiriti?

Le nostre esperienze sono le nostre storie, e le nostre storie danno senso alla nostra esistenza e a quello che facciamo. Raccontarle tesse una rete di significazione attorno a noi e agli eventi delle nostre vite che credevamo privi di alcuna rispondenza. E le storie sono rivelate dal profondo del nostro io (l'acqua sul fondo dell'oceano come subconscio collettivo), le parole vengono dall'impalpabile voce degli Spiriti possessori dell'arte di raccontare (letteratura), le immagini dalla maestria degli artisti capaci di ritrarre l'invisibile (arti figurative). Con la conchiglia all'orecchio, le mie esperienze dalle classi e dai gruppi, con le mie parole, tesseranno il racconto.

"L'anno scorso in terza abbiamo svolto molte attività sul lessico; ho insistito parecchio, tra le altre cose, su esercizi di formazione delle parole, anche se avevo intuito che questo argomento non piaceva molto ai miei studenti (e i risultati delle verifiche l'hanno purtroppo confermato). Ne ho discusso quest'anno con loro per sottolineare l'importanza della motivazione: quel lavoro, a mio avviso, andava fatto in modo diverso, andava anche più condiviso. L'apprendimento forzato, fatto per far piacere all'insegnante o per acquisire un voto, non è duraturo e rimane agganciato a emozioni debilitanti. I miei alunni non hanno poi espresso pareri negativi sull'argomento; credo che un insegnante autocritico sia comunque

¹⁷ "Where Stories Come From", racconto tradizionale zulu (vedi i siti <http://www.canteach.ca/elementary/africa2.html> e <http://ccs.clarityconnect.com/NRiggs/AfricanFolktales.html>).

apprezzato dagli studenti come testimonianza di riflessione. Il cerchio però si è realmente chiuso tre giorni fa, quando ho ricevuto un'e-mail da Anna,¹⁸ una mia studentessa in anno all'estero (e che quindi, ovviamente, non aveva assistito alla discussione): Anna – dopo avermi più o meno odiato l'anno scorso – ora ritiene che quel lavoro sia stato molto utile perché ha imparato un sistema di studio del lessico (Anna svolge metà delle sue materie in inglese)."

Come insegnante e formatore, sono soddisfatto non tanto quando ottengo dei risultati tangibili (ad esempio, un miglioramento nel profitto che rispecchia maggiori competenze) ma soprattutto quando mi rendo conto che le persone con cui lavoro/collaboro iniziano dei **processi** virtuosi per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento/riflessione, oppure quando il loro comportamento testimonia un **cambiamento di direzione** (che abbiano letto il *Dao De Jing* pure loro?). Fortunatamente, non ho perso la capacità di stupirmi davanti ad uno studente che interviene spontaneamente nella discussione dopo anni di silenzio, o che dimostra di aver compreso come organizzare il proprio percorso di studi, o che attua una scelta positiva per il suo futuro.

"Barbara, un'insegnante bravissima che ho avuto il piacere di ospitare in un gruppo di sviluppo professionale, ha sorpreso noi e i colleghi quando ha parlato a lungo dei giochi che propone in classe, dei risultati che ottiene ma soprattutto delle giustificazioni pedagogiche sottese. Noi formatori avevamo chiesto di provare delle attività in classe per poi rifletterci ma Barbara ha sicuramente superato le nostre aspettative; il processo woodwardiano descritto più sopra nel paragrafo 3 (introduzione + credo pedagogico, svolgimento, riflessione, adattamento delle attività) non mi è mai sembrato così ben applicato."

"Carlo non era un mio studente ma abbiamo avuto roventi discussioni su un esame a cui il suo prof. l'aveva iscritto e da cui voleva ritirarsi. Io lo spingevo a tentare comunque, lui mi prospettava una serie di paure e disagi. Alla fine, Carlo ha fatto e superato l'esame, e ora non lascia passare occasione per ringraziarmi ogni volta che mi incrocia (molto di più dei miei stessi studenti, devo dire. Ragazzi, seguite questo esempio!)." Credo fermamente che gli studenti possano davvero fare grandi cose se aiutati, spinti e stimolati dalla fiducia dell'insegnante. Non è sempre facile costruire un rapporto di questo tipo; non sempre è agevole per gli allievi percepire i messaggi di **accettazione**, **empatia** e **fiducia** che noi inviamo loro. E noi dovremmo senz'altro lavorare su una certa ambiguità che ci contraddistingue e ci limita alquanto (cfr. le citazioni di Stevick e Underhill nel paragrafo 2).

*"In un altro gruppo di insegnanti, Daria ha subito apprezzato l'estrema **libertà** e le opportunità dello sviluppo professionale. Vincendo qualche resistenza dovuta alla*

¹⁸ Tutti i nomi citati, sia di studenti, sia di docenti, sono fittizi.

solita serie di comportamenti abitudinari di cui tutti siamo schiavi, ha adottato uno spirito esplorativo e intraprendente che l'ha portata a provare attività nuove in classe, con risultati positivi. All'interno del gruppo, Daria ha anche contrastato, con la sua testimonianza, le paure di altri colleghi ancora prigionieri del circolo vizioso 'non cambio/non vale la pena/ho paura del nuovo/chi lascia la vecchia via per la nuova...', anche davanti all'evidenza che quello che propongono non funziona". Lo sviluppo professionale è stimolato dalla **consapevolezza** che quello che facciamo potrebbe essere facilmente migliorato per il nostro benessere e per la soddisfazione degli studenti. Se solo avessimo la passione per il cambiamento del signor Lao Zi, che a 80 anni suonati ha cominciato un viaggio di migliaia di chilometri, andandosene ai confini del mondo!

Nei gruppi con docenti, nelle nostre riunioni e anche in classe è sempre interessante proporre delle **visioni** diverse della realtà, immagini nuove, storie e metafore illuminanti, possibilità non ancora esplorate. Ciò fornisce un terreno fertile per riflessioni e cambiamenti. Ritengo che la scuola debba essere consapevole della società circostante ma non la debba necessariamente riprodurre; nel nostro lavoro, possiamo preparare e tessere un contesto utile ad un **salto etico**, un luogo sicuro per tentare e testare nuove soluzioni, un'area protetta dove **mettere in discussione** – ed eventualmente **cambiare** – **modelli e comportamenti** della comunità in cui viviamo, locale e anche globale. Ecco perché, nella mia prospettiva, a scuola propongo discussioni sui diritti umani, sul razzismo e l'integrazione, sulla salute e l'ambiente, sulla sofferenza, la malattia e il malessere, sulla solidarietà, sulla violenza e la guerra (cfr. nota 2).

In una luce uguale e diversa, mi piace spesso proporre ai colleghi le mie opinioni – decisamente minoritarie – su teorie e strategie didattiche (e qui ignoro consapevolmente quel che dice Lao Zi su chi parla troppo...). In altre occasioni, al contrario, rimango stranamente silenzioso anche davanti a prospettive che non condivido per nulla. *"In un gruppo di sviluppo professionale, Eva mi dice che fa molta grammatica perché questa è la cosa più importante nell'apprendimento delle lingue. La sua sicurezza mi ammutolisce; riesco a rispondere solo dopo alcuni secondi, forse troppi. Probabilmente se n'è andata a casa con l'idea che io fossi d'accordo."*¹⁹

"In quarta (stessa classe delle attività lessicali) stiamo discutendo della riforma Fioroni sugli esami di riparazione."²⁰ Dopo aver analizzato diversi problemi della

¹⁹ Oltre a non essere d'accordo con Eva, non sostengo traduzioni e interrogazioni che invece sono adottate dalla stragrande maggioranza dei miei colleghi, di lingue e non. Mi ci vorrebbe un altro articolo per spiegare le mie ragioni ma: a) il solito Lao Zi mi invita invece al silenzio meditativo e b) siamo sicuri che siete disposti ad ascoltare?

²⁰ Anche qui mi servirebbero altre pagine (ma vedi discussione sopra). Credo che i presupposti metodologici ed etici contenuti in questo articolo siano, nella sostanza e al di là delle parole, diametralmente opposti all'idea di scuola e alle riforme del ministro.

legge (la maggior parte degli studenti è, incredibilmente, d'accordo con Fioroni), arrivo al punto cruciale, cioè che la riforma toglie responsabilità agli studenti. Nel sistema dei debiti formativi, l'allievo/a prende coscienza delle proprie difficoltà e si attiva per superarle, ritenendolo non solo doveroso ma anche utile per sviluppare maggiori competenze; nel farlo, ha l'aiuto continuativo della scuola e dell'insegnante, che offrono anche diverse opportunità sia per il sostegno che per il superamento (diversa è, come sappiamo, la prospettiva della legge). Franco interviene per dire che gli studenti sono meno responsabili di quanto credo io, e che non meritano tutta questa fiducia; per lui sono un idealista che ha poco contatto con la realtà e l'atteggiamento dei miei allievi. Considero questo intervento un grande complimento: ho sempre amato dare fiducia ai miei studenti e di certo non mi fermeranno né Franco, né Fioroni. E sì, è vero, sono un idealista sognatore perché questo mi consente di staccarmi da quella realtà fatta di giudizi, critiche e abitudini che ho già, credo, stigmatizzato abbastanza. E, miracolosamente, non ho smesso di sognare...»²¹

Come ho già ricordato più volte, Lao Zi e Head & Taylor ci invitano a considerare il cambiamento come parte integrante delle nostre esistenze. In particolare, in Head & Taylor (1997:64-65), troviamo una serie di strategie pratiche per introdurlo in classe (e nei gruppi), proposte dai già citati Donna Brandes e Paul Ginnis (cfr. paragrafo 4). Essi propongono anche diversi approcci, i cui nomi sono derivati dal nostro rapporto con l'acqua di una piscina: possiamo affrontare il cambiamento *'provando l'acqua con un piede'* (cauto avvio); *'in acqua fino alla pancia'* (per poi scegliere se andare verso l'acqua più profonda o tornare verso l'acqua più bassa); *'tuffarsi dove l'acqua è più alta'* (per chi ha fiducia nelle proprie capacità di rischiare e gestire la resistenza). Avete già indovinato qual è il mio? D'altro canto, bisogna pur cominciare a muoversi verso l'estasi, anche se in modo incerto (*fumbling towards ecstasy*²²).

Qui sotto, propongo alcune delle loro 20 strategie²³ (le più interessanti secondo me):

2. migliorare le proprie capacità comunicative, dicendo la verità ed **evitando il sarcasmo**;
4. offrire **scelte**;
5. costruire un clima sicuro, distruggendo le barriere;
7. esplicitare le teorie di base imprescindibili (i nostri punti fissi);
8. sviluppare l'**autostima**;

²¹ Ovviamente, il riferimento qui è alla bellissima canzone di Elisa "Qualcosa che non c'è" (da *Soundtrack* 1996-2006) che, in qualche modo, ha aiutato la redazione di questo articolo. Il testo dice: "E, miracolosamente, non ho smesso di sognare. E, miracolosamente, non riesco a non sperare che se c'è un segreto è fare tutto come se vedessi solo il sole e non qualcosa che non c'è". Per favore, datele il Grammy, l'Oscar, tutti i premi del mondo.

²² Titolo di un'eccezionale canzone di Sarah McLachlan (tratta dal disco omonimo del 1993).

²³ Cfr. anche Brandes & Ginnis 1990:61-62.

11. incoraggiare studenti/partecipanti a **rischiare**, provare, imparare dai propri errori;
13. incoraggiare le persone a lasciarsi alle spalle vecchie idee su loro stessi;
14. fare domande di cui non conosciamo la risposta;
incoraggiare il **pensiero laterale**, opzioni multiple e **punti di vista divergenti**;
17. incoraggiare **creatività, spontaneità, umorismo e imprevedibilità**;
20. **essere se stessi**.

Molte delle strategie di cui sopra ma in particolare i punti 2 e 5 sono centrali anche nella teoria di Thomas Gordon sulla comunicazione efficace tra insegnanti e studenti. Gordon (2003) offre una miniera di informazioni e idee su come migliorare il livello delle nostre relazioni; alle sue ricerche dobbiamo concetti come soglia di accettabilità dei comportamenti, *io-messaggi*, *ascolto attivo* e *barriere della comunicazione*. In particolare queste ultime, secondo Gordon, impediscono la reale comunicazione tra esseri umani: se dare ordini, criticare, giudicare e usare sarcasmo sono, ovviamente, nell'elenco, meno scontata è la presenza di consigliare, lodare, rassicurare e consolare, che aiutano solo superficialmente. Tutto ciò rende il lavoro di Gordon straordinariamente profondo e assolutamente sorprendente.

Riprendiamo in mano la conchiglia; portiamola al nostro orecchio. Ascoltiamo le storie del mare, del vento, del fuoco, della terra. Guardiamo ciò che ci circonda; usiamo le forme artistiche e, specialmente, la letteratura e le metafore per interpretare le nostre esistenze. Cerchiamo le loro risposte con la nostra psiche, con il nostro corpo, con le nostre emozioni. La conchiglia che Ralph trova sulla spiaggia²⁴ è simbolo di potere perché incarna la bellezza, la magia e il mistero della natura; non ne vediamo, infatti, l'interno. Quando essa – segno di unione, comunicazione e fratellanza – si rompe, i ragazzi sull'isola precipitano nel caos e nella violenza tipici della nostra natura umana.

Anche la conchiglia di Manzanabá è un simbolo di unione tra esseri viventi e di magica connessione con il mondo immaginario che nascondiamo dentro di noi e che ci salva. Raccontarci le nostre storie significa riprendere possesso della propria identità e della nostra dimensione nello spazio-tempo, come succede ai protagonisti di *"The Shobies' Story"* di Ursula K. LeGuin: i loro racconti mettono ordine nel caos creato da un viaggio interstellare. La comunicazione e la narrazione si sostituiscono alla confusione e al rumore di vite apparentemente senza senso.

Quindi, ascoltiamo ancora le voci degli Spiriti che ci guidano verso gli anfratti più nascosti del nostro io...

²⁴ In *Lord of the Flies* di William Golding.

“Giorgio ha 15 anni quando viene colpito da una forma di tumore infantile. È in seconda ed è molto bravo, specialmente in inglese; suona la chitarra in un gruppo, suo grande amore. Comincia un calvario durissimo e lunghissimo, 5 anni di operazioni e chemioterapia per potergli salvare la vita. A scuola, noi insegnanti e i compagni lo aiutiamo come possiamo ma è difficile raggiungere la sua disperazione; la sua sofferenza rimane, per noi, per me, solitaria e inaccessibile. Quando arriva in quinta, frequenta per un po', poi sparisce. Non ho notizie per mesi, né io le cerco; ancora oggi non riesco a comprendere le ragioni del mio silenzio. A maggio arriva la bastonata: Giorgio non ce l'ha fatta, è morto alle soglie dei vent'anni, stroncato dal suo male. Il dolore è tanto e non è passato, in questi 6 anni; il senso di colpa per non averlo sostenuto nell'ultimo periodo mi aggredisce e non mi lascia più. Dopo 6 anni, è ancora qui, con me, dentro di me...”

Questo articolo, e anche tutto il mio lavoro, è dedicato a lui.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnold J.** (1998), *Towards More Humanistic English Teaching*, "ELT Journal", 52/3, July 1998, pp. 235-242 [Articolo fondamentale sugli approcci umanistici]
- Bolitho R.** (2007), *Development Comes from Within: a Response to Liz Byrd*, in "Teacher Development" (newsletter dell'IATEFL Teacher Development Special Interest Group), 53, Autunno 2007, p. 19 [Rivista ricca di stimoli e discussioni sul TD]
- Brandes D. & Ginnis P.** (1986), *A Guide to Student-Centred Learning*, Blackwell, Oxford
- Brandes D. & Ginnis P.** (1990), *The Student-Centred School*, Blackwell, Oxford
- Deller S.** (1990), *Lessons From The Learner*, Longman, London [Quantità enorme di attività e materiali generati dagli studenti, più i concetti sottostanti]
- Gardner H.** (1983), *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York [Prima e importantissima enunciazione della teoria rivoluzionaria]
- Gardner H.** (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons*, Basic Books, New York (prima edizione 1993) [Revisione della teoria]
- Gordon H.** (2003), *Teacher Effectiveness Training*, Three Rivers Press, New York (Prima edizione 1974)
- Heider J.** (1985), *The Tao of Leadership*, Bantam Books, New York [Il titolo di questo articolo è modellato su questo testo]
- Head K. & Taylor P.** (1997), *Readings In Teacher Development*, Heinemann, Oxford [Vera e propria bibbia sul TD e dintorni: materiale e idee a profusione, più attività di sostegno per insegnanti e formatori]
- Lao Zi**, *Dao De Jing* [la summa del taoismo. Probabilmente scritto secoli dopo la vita leggendaria di Lao Zi]
- Mitsaki K.** (2007), *Establishing Criteria for In-Service Teacher Training and Development*, in "Teacher Development" (newsletter dell'IATEFL Teacher Development Special Interest Group), 53, Autunno 2007, pp. 21-24.
- Morgan J. & Rinvolucris M.** (1988), *Once Upon A Time*, Cambridge University Press, Cambridge [Serie infinita di attività con storie e fiabe dai posti più impensati del pianeta]
- Ramani E.** (1987), *Theorizing From The Classroom*, "ELT Journal", 41/1, January 1987, pp. 3-11 [Articolo fondamentale sul principio di integrazione tra teoria e pratica didattica]
- Rogers C.** (1983), *Freedom to Learn for the 80s*, Merrill, New York [Summa del Rogerspensiero sull'insegnante come facilitatore e tutto il resto]
- Stevick E.** (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*, Newbury House, London
- Tanner R. & Green K.** (1998), *Tasks For Teacher Education*, Longman, London [Imperdibile raccolta di un centinaio di interessanti attività da svolgere con gruppi di docenti; molto spazio all'osservazione e alla riflessione]
- Tudor I.** (1996), *Learner-Centredness as Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge [Summa sull'argomento]

Woodward T. (1991), *Models And Metaphors in Language Teacher Training*, Cambridge University Press, Cambridge [Punto di partenza per tutti: *stack*, *loop input* e quant'altro]

Woodward T. (2004), *Ways Of Working With Teachers*, Woodward Publications, Broadstairs [Più di 150 attività per il TD più soliti rigore, coerenza e solido approfondimento concettuale. Un must per tutti gli insegnanti e i formatori per ampliare il proprio repertorio di opzioni di processo]

Parte seconda

**Sostenere l'innovazione: alcuni modelli
ed esperienze internazionali**

Foreign Language Teaching in Basic and Secondary Education in Finland: Current situation and future challenges

Sari Pöyhönen, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies

It is rarely necessary to justify the need for language education in Finland. Finns have a positive attitude towards language studying, because the national languages of Finland, Finnish and Swedish, are not very well known internationally and not adequate for global communication. Thus, languages are today an essential part of all education from early education to adult education. In this article, I will examine foreign language teaching in Finland especially in basic education and secondary education. At first, I will take a look at the language situation in Finland as well as the definitions and development of today's language education policies. After this, I will analyze in more detail the resources used for foreign languages as well as the language choices in basic education and secondary education. Finally, I will describe the present state and future of CLIL teaching.

1. MULTILINGUALISM IN FINLAND

Finland is often considered homogeneous in terms of language and culture, although in addition to the national languages Finnish and Swedish, people in Finland speak three Sami languages as original languages as well as Romany and Finnish and Finnish-Swedish sign language as minority languages. There are also national minorities such as Jews, Old Russians and Tatars. The idea of homogeneity is based on, among other things, the fact that language minorities in Finland are in relative and absolute terms small compared to other European countries. Moreover, the majority of municipalities in Finland are Finnish-speaking, which also gives the impression of homogeneity. (Latomaa & Nuolijärvi 2002; Latomaa 2005.)¹

At the end of 2006 approximately 92% of the population of Finland (5.3 million) was Finnish-speaking and 5.5% (approximately 290 000 persons) Swedish-speaking. There were 1378 speakers of the largest Sami language, North Sami, and some 337 speakers of Skolt Sami as well as 258 speakers of Inari Sami.² Finnish sign language was used by 5000 persons as their first language, and Finland-Swedish sign lan-

¹ In 2007, there were 62 municipalities in Finland that were either bilingual or Swedish-speaking. In total, there were 416 municipalities in Finland. Approximately 1.5 million Finns live in bilingual municipalities (e.g. Helsinki, Espoo, Vantaa). (Source: The Association of Finnish Local and Regional Authorities and Statistics Finland).

² Statistics Finland 31.12.2006. There are no official statistics about bilingualism or multilingualism in Finland, which is problematic especially from the viewpoint of language minorities, but unfortunate also in terms of the assessment of language skill reserve in Finland.

guage by 200 persons. It is estimated that there are about 14 000 Roma in Finland. The number of Old Russians is approximately 2 500 – 5 000. In addition, there are around 800 Tatars and 5 000 Karelians in Finland.

The number of those who speak other than the national languages, original languages, and minority languages as their mother tongue has doubled during the past ten years. However, the number is very small compared to other European countries. The number of immigrants rose rapidly in Finland in the late 1980s, and the language skill reserve in Finland has been steadily growing ever since. The reasons for this can be found not only in the more open immigrant policy, but also in global changes such as the collapse of the Soviet Union as well as the wars in the Balkans, Somalia and the Persian Gulf. In 1995 1.3% (65 649) and in 2005 as much as 2.7% (144 334) of the population in Finland spoke some other language than the national languages. In 2006, there were over twenty language groups with more than a thousand speakers. The largest foreign language group was the Russian speakers (approximately 42 000) and the second largest the Estonian speakers (approximately 17 000). The next largest languages were English, Somali, Arabic, Kurdish, Albanian, and Chinese.

Multilingualism also becomes evident in Finnish legislation. Finland has been officially bilingual since 1917, when it became independent. According to the 17 § of the Constitution (revised in 1999):

Section 17 - Right to one's language and culture

The national languages of Finland are Finnish and Swedish.

The right of everyone to use his or her own language, either Finnish or Swedish, before courts of law and other authorities, and to receive official documents in that language, shall be guaranteed by an Act. The public authorities shall provide for the cultural and societal needs of the Finnish-speaking and Swedish-speaking populations of the country on an equal basis.

The Sami, as an indigenous people, as well as the Roma and other groups, have the right to maintain and develop their own language and culture. Provisions on the right of the Sami to use the Sami language before the authorities are laid down by an Act. The rights of persons using sign language and of persons in need of interpretation or translation aid owing to disability shall be guaranteed by an Act.”

In addition to the Constitution, there is a new Act on languages (2003) in Finland, which concerns the national languages Finnish and Swedish, and aims at ensuring language rights for Finnish and Swedish-speaking population when dealing with authorities. The Language Act binds the entire administration (such as state and municipal authorities, the court of justice, and public law institutions). The Language Act also binds the organization that offers services. Thus, natural conditions for getting service in one's own language must be ensured. However, the Language

Act does not provide that all employees must manage their work tasks in both languages. The language rights are also specified in other legislation, such as in Basic Education Act (1998) that provides the guidelines for language education in Finland and pupils' language choices. Bilingualism in Finland has had, at least indirectly, an effect on the Finns' attitudes towards language skills. Swedish was the only official language in Finland until the latter half of the 19th century. However, the proportion of speakers of Swedish has never been very high – in 1610 it was approximately 17.5%, in the 1880s it had dropped to 14%, and in the 21st century to 5.5%. (Sajavaara 2006.)

1.1 The status of English in Finnish society

English has become an important language in Finland especially during the past few decades. During 1960s to 1980s, English was a foreign language for the Finnish people, and it was studied in order to be able to communicate with foreigners. Today, in the 21st century, its role is changing. Nowadays, there are, in Finnish society, areas of language use in which English is used even though people could use their mother tongue. CLIL (Content and Language Integrated Learning; CLIL will be described in more detail later) teaching is an example of these types of contexts in which the mother tongue could be used, but using English as a language of communication between Finnish-speaking people has been decided institutionally. The use of English has increased in several fields of life, and it has become an everyday language for many Finns both at work and in free time. This change has been caused by several factors: the urbanization of Finnish society, the development of technology and knowledge society, globalization, internationalisation, and transnational culture trends, such as Anglo-American popular culture and the entertainment industry. (Leppänen & Nikula 2007.)

Thus, unlike many other new minority languages, the increased use of English is not caused by an increase in English-speaking immigrants (in the end of 2006 English was spoken as the mother tongue by approximately 9600 persons); instead, English is the everyday language of many Finns. In the business world, for instance, English has become an essential *lingua franca* or even an operational language used within the company (Kankaanranta 2005). In addition, the use and importance of English has increased in academic contexts (Leppänen 2003). Up to 80% of the doctoral theses completed in Finland are published in English; in some fields, such as sciences, medicine, or technology, nearly all doctoral theses are written in English.

However, the use of English is not restricted to only working life or education; instead it is present in all age groups and all fields of life, such as the media. The traditional media, i.e. television and cinema, have introduced English (as well as other foreign languages) into the everyday life of Finns. In contrast to many other European countries, television programmes or films in Finland are not dubbed in Finnish; Finns have been hearing English in Anglo-American television series and films since the 1960s. The decision of the Finnish Broadcasting Company YLE to su-

btittle (in Finnish or Swedish) foreign language programmes (except those for small children) was an unintended language education political decision, since it has had an effect on the development of Finns' language skills, and has even been offered as one explanation for Finland's success in the PISA literacy surveys of the OECD.

Television programmes and films have very likely influenced Finns' attitudes towards learning English, and thus functioned as an informal learning tool. Nowadays, new media, such as the Internet have a significant role as an informal language learning environment of children and teenagers (see e.g., Leppänen 2007) as well as adults. Discussion forums on the Internet, taking part in virtual communities, and interactive online games are ways of learning foreign languages. It has even been observed that in matriculation examinations (the final examination of general upper secondary schools, see Appendix 1) the majority of those who have got the highest grade in English have been boys, although girls generally get better grades. Playing online games, which is more common among boys than girls, seems to support formal language learning. However, a study concerning media use in schools and in free time shows that language teaching in schools does not pay sufficient attention to pupils' language use in their free time (Taalas et al. submitted). In this respect, language uses at school and in free time appear as separate scenes: in schools a language is learnt as segregated skills whereas in the world outside the school language use, including that of English, is more functional, situational, and dynamic (Huhta et al. submitted).

In Finland, there has been discussion about the dominance of English and concerns have been expressed that English will negatively affect the national languages and minority languages, that it would replace Finnish (and Swedish) in certain areas of language use, such as academic publishing, and that it might negatively affect the studying of other languages (this will be discussed later). Same types of discussions have taken place in other European countries (see Phillipson 2004). Several studies in Finland (e.g., Leppänen et al. 2008) have shown that people use English to serve their own communication purposes and goals that are determined differently in different situations. In addition to the fact that English is a language of increasing importance in Finnish society, Finns also take over the English language and modify it into a language resource that fits their own purposes

2. LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN FINLAND

According to the action plans of the European Union and the objectives of the Council of Europe, every citizen should know two foreign languages in addition to her/his mother tongue. The Eurobarometer (EU 2005a) of 2005 shows that 28% of 30 000 respondents reported that they spoke two foreign languages well enough to be able to have a conversation that does not include their mother tongue. Finland has been working towards achieving this European goal in terms of the whole age group since 1977, when the Finnish comprehensive school was established (see Ap-

pendix 1 for the Finnish education system). At that time a language programme was introduced according to which every pupil would study two foreign languages, one of which should be the second national language: for the Finnish-speaking pupils this was Swedish and for the Swedish-speaking Finnish. There were five foreign languages to choose from: Swedish, English, German, French, and Russian. In 1991 this restriction of five foreign languages was cancelled, and pupils were able to study for example Italian or Spanish as well.

The school is the only place to learn foreign languages for many Europeans (EU 2005a). The basis for language skills is created in comprehensive school in Finland as well, although language education is offered on all levels of education, also in vocational education regardless of the field of education. It was estimated in 2000 that in Finland over one billion hours had been used for teaching foreign languages and doing related homework during the past fifty years (Takala 2005). In terms of expenses, this means approximately 30 billion euros, which is about 5 900 euros per every Finn. This number of hours can be considered significant, but when compared with other countries, it can be seen that the Finnish figures only represent the EU average. The number of hours in Finland does not differ significantly from those in other countries (Huhta 1996; EU 2005b). What about the financial investments, have they been significant? There is no comprehensive answer to this question, since there are no comparable figures available (Takala et al. 2000). However, based on research, it can be seen that the profitability and effects vary depending on the field and level of education. The effects of language education can also be examined conversely: What are the costs for the society if its citizens do not know languages? How much will we need to increase translation and interpretation services? How much will it cost if an individual cannot get employment because of her/his inadequate language skills? However, when analysing the effects of language education, other than financial factors must also be taken into account. Language education may also be seen as a national value choice: the value basis of a society can be educating its citizens to become individuals who have good language skills and who understand and respect other cultures.

Language education policy in Finland is not only a national issue. Many international agreements, plans, and strategies affect the way language education in Finland should be planned and realized. The Finnish membership in the European Union since 1995 has had its strong effect on the language education politics in the country. For example, the White Paper on education and training *Teaching and learning – Towards the learning society* (EU 1995) has given language skills an important position in creating open and flexible education system. Moreover, the Action Plan 2004-2006 of the Commission (EU 2003) has set objectives for the language programmes of the EU member states. The European Union has also officially recognized the importance of language education and language policy by nominating a commissioner who is responsible for multilingualism and interaction between cultures. Before nominating the commissioner, the Commission has established the framework strategy on multilingualism (EU 2005c) aiming at speeding up language

learning and language diversity in society and promoting multilingual economics. This has good grounds, because, according to the most recent report (CILT 2006), thousands of European companies lose business transactions as a result of inadequate language skills.

In addition, the Council of Europe has long done excellent work in supporting language education. Some concrete results of this work include the European Framework of Reference for Languages, CEFR, and European Language Portfolio, ELP, which have been put into use in foreign language teaching in Finland. Moreover, the Council of Europe has produced guidelines for developing programmes of national language education policies (Council of Europe 2003, 2007). The basis of these guidelines is to promote both an individual's plurilingualism and the multilingualism in society as well as to improve social inclusion by means of language education.

During the past few decades, the Finnish education system and Finnish society in general have faced changes that have had a positive effect on language education. Some examples of these changes are:

- Children begin their language education earlier than before, some in kindergartens and preschool education,
- Language immersion and CLIL have been developed,
- CEFR has strengthened the concept of functional language skills in curricula and in language teaching in general,
- International programmes and student exchange have become more popular,
- The significance of language skills as part of one's professional competence is understood: 72% of adults say they would need more language education,
- Foreign languages are very popular in adult education programmes,
- English language skills have developed in a way that English is becoming the second language in working life as well as in free time,
- 75% of adults know at least one foreign language, 60% knows two, and 25% three languages,
- The language skill reserve has increased in Finland due to, for example, immigration process.

Despite these achievements, there are still several problems in the language education in Finland, such as:

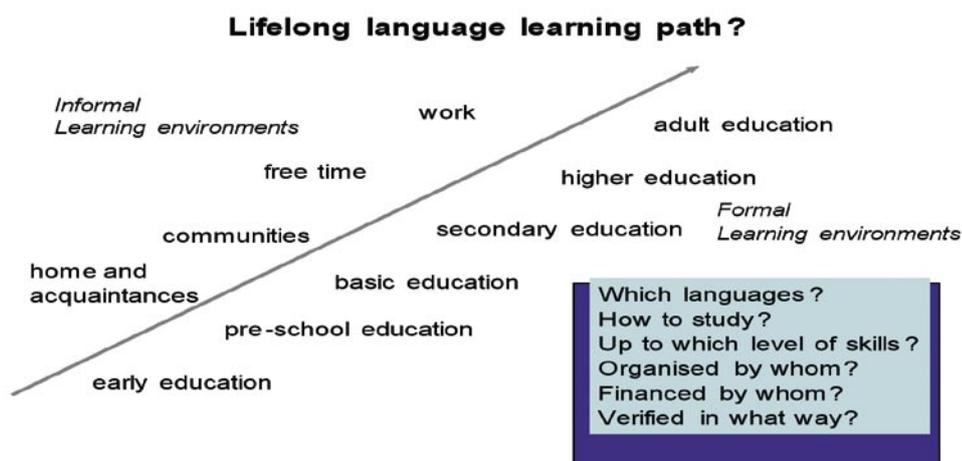
- Language education from different levels of education to working life does not form a continuum,
- The teaching of the mother tongue and foreign languages do not properly relate to each other,
- The number of languages taught on all levels of education has gone down,
- There is a lack of equality in language education both on the individual and the regional level,
- The positions of teaching Finnish (and Swedish) as a second language and teaching immigrant's own mother tongue are not yet established,
- The training of language teachers fails to meet the challenges of the future.

3. NATIONAL PROJECT ON FINNISH LANGUAGE EDUCATION POLICIES (KIEPO)

In order to develop language education in Finland the National Project on Finnish Language Education Policies (KIEPO) was carried out in 2005–2007. The project aimed at examining the basis and goals of Finnish language education policies. The project examined languages as comprehensively as possible, and its purpose was to affect the contents and organization of language education in accordance with the principles of continuity of language education and lifelong learning. The examination included all the languages that can be significant for a language user living in Finland: mother tongue(s) and foreign languages. The project also paid attention to the requirements of working life. The project was funded by the Finnish Ministry of Education and University of Jyväskylä, and coordinated by the Centre for Applied Language Studies at the University of Jyväskylä, the only national research institute in the field. The most important questions of the project KIEPO were (see Figure 1):

- How should language education be organised?
- How could functional multilingualism and the language skill reserve of society and individuals be ensured?
- How can language education be developed from the viewpoints of equality, flexibility, and lifelong learning?
- How should language teaching and assessment be developed?
- How should teacher training be developed?
- How should the planning of language education policies and decision making be organised?

Figure 1. Lifelong language learning path of languages
(mother tongue and other languages)



The project team that consisted of more than 20 experts was divided into smaller working groups according to following themes: Language education in basic education and secondary education, Language education in higher education, Teacher training, Language skill requirements and language education in working life, National language skill reserve, and Organization and finances of language education. The working groups examined earlier studies in the field and completed analyses of the present state. The groups organized several theme seminars in order to hear experts in the field.

Moreover, in October 2006 the project organised an international working conference related to the Finnish EU presidency (*Current Issues in Language Education in Europe – A Working Conference under the Auspices of the Finnish EU Presidency*), in which language education experts from nearly all the EU member countries took part.³ The national final seminar was organised in January 2007. In the seminar, the project presented suggestions and alternatives as to how the language education in Finland should be developed. There were approximately 400 participants in the seminars, which can be regarded as a good achievement in the context of Finland.

In April 2007, the project published a comprehensive final report (Pöyhönen & Luukka 2007, in Finnish, English summary is being prepared) that examines the present state and future challenges of the language education in Finland from early education to adult education as well as language skill requirements in working life. The final report presents suggestions as to how language education in Finland should be developed in order to meet the needs and goals of the present and the future.

The project finds it important to regard the language skill reserve in Finland and the essential language education as an entity, before making decisions concerning the details of the system. Distinguished from earlier language planning, language education planning should concern all languages, mother tongue included, and all levels of education, and it should cover lifelong education. The planning should aim at finding different solutions for national language needs and language problems. These solutions will help to organise and develop language resources efficiently in the near future as well as in the long-term.

Next I will focus on examining foreign language teaching in basic education (at the age of 7 to 16) and secondary education (16–19) in Finland: its present state and future challenges. Among other things, I will look at which languages pupils study during the basic and secondary education, what their numbers are, and which level of language skills they achieve according to the curriculum. The present state and challenges of foreign language teaching will be examined especially in the light of views presented by the National Project on Finnish Language Education Policies (KIEPO) and the recommendations the project gave to the Finnish Ministry of Education.

³ More detailed information, including presentations, see the conference website: www.jyu.fi/kiapo/currentissues.

4. FOREIGN LANGUAGES IN BASIC AND SECONDARY EDUCATION

4.1. Basic education

Basic education is a nine-year period of general education. Basic education is free for all pupils and gives the same right to further education for those who complete it. According to the National Core Curriculum for Basic Education (2004), the purpose of basic education is as follows:

Basic education must provide an opportunity for diversified growth, learning, and the development of a healthy sense of self-esteem, so that the pupils can obtain the knowledge and skills they need in life, become capable of further study, and, as involved citizens, develop a democratic society. Basic education must also support each pupil's linguistic and cultural identity and the development of his or her mother tongue. A further objective is to awaken a desire for lifelong learning."

The purpose of basic education is to give the pupils knowledge and skills necessary in life, and to give everyone an equal educational foundation. Other goals include supporting the development of pupils as human beings, and their growth into ethically responsible members of society, and the promotion of learning and equality in society. (NCCBE, p. 12)

Basic education is intended for the whole age group (7–16 years old). It is compulsory, and it comprises the grades 1–9. Almost all children (99.7%) complete basic education. During the first six years the education is provided by a class teacher, who teaches all or most of the subjects. Foreign languages are quite often taught by subject teachers. During the last three years (7–9) separate subjects, including foreign languages, are taught by subject teachers. Both class teachers and subject teachers have completed Master's degree in the university. Class teachers have Education as their major. During their education, class teacher students can specialize for example in a foreign language, and after completing the studies, they will generally be qualified for teaching that subject as a subject teacher. Language subject teachers have a language as their major. Subject teachers have also completed subject studies in Education. Subject teachers can teach foreign languages at grades 1–6 and 7–9.⁴

The core subjects taught to all pupils in the basic education syllabus are the mother tongue and literature (Finnish or Swedish), one foreign language, the second national language, mathematics, environmental and natural studies, biology, geography, physics, chemistry, health education, religion or ethics, history and social sciences, music, visual arts, crafts, physical education, and home economics. Educational and vocational guidance must also be provided for pupils. In addition, optional subjects

⁴ Read more about educational system in Finland: <http://www.edu.fi/english/>.

such as other foreign languages are taught and they are determined by local authorities and schools. Mother tongue teaching of immigrant pupils is funded separately (usually two lessons in a week), organized by special financial support subsidized by the government. Nowadays about 50 languages as immigrant pupils' mother tongue are taught in Finnish schools. This sounds fine, but in practice, the position of mother tongue teaching is low. Besides teaching of Finnish as a second language the teaching of immigrant's own mother tongue should be improved at every school level. Thus the society could make lifelong learning, post-graduate studies, integration into society, and employment possible for immigrants. (Tarnanen & Huhta 2008; Pöyhönen & Saario, submitted.)

The National Board of Education decides the goals and the main content of basic education by setting the national core curriculum, guidelines that govern all the education providers. The national core curriculum defines not only the goals and the main content of the various subjects but also six cross-curricular themes, which are implemented in various subjects and in general integrate upbringing and education.⁵ Local authorities (such as municipalities and schools) draw up local municipality-specific or school-specific curricula and the distribution of lesson hours based on the guidelines of the national core curriculum and legislation. In drawing up specific curricula, local authorities have a relative freedom within the limits of national requirements and their financial resources. In addition, local authorities can provide voluntary morning and afternoon activities for pupils in basic education. In Table 1, the distribution of lesson hours in the city of Jyväskylä (as an example of education for Finnish-speaking pupils) and the national minimum are described.⁶

⁵ The six cross-curricular themes are: 'Growth as a person', 'Cultural identity and internationalism', 'Media skills and communication', 'Responsibility for the environment, well-being, and sustainable future, and 'Safety and traffic'.

⁶ The number of music lessons is higher in the curriculum of the city of Jyväskylä than the national minimum requires, because there are schools in Jyväskylä that specialize in music.

**Table 1. Distribution of lesson hours in the city of Jyväskylä
 and the national minimum (one lesson = 45 minutes)**

Subject	Lessons/week, one lesson = 45 minutes											National minimum
	Grades											
	1	2	3	4	5	6	Total 1-6	7	8	9	Total 1-9	Total 1-9
Mother tongue and literature	7	7	6	5	5	4	34	3	3	3	43	42
Compulsory LG1 (starts in grades 1-6)	-	-	2	2	2	2	8	2	3	3	16	16
Optional LG2 (starts in grades 4-5)	-	-		2	2	2	6	2	2	2	12	12
Compulsory LG3 (Swedish) (starts in grades 7-9)	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	6	6
Mathematics	3	3	4	4	4	4	22	3	3	4	32	32
Environmental and natural studies	2	2	3	3			10	-	-	-	10	31
Biology and geography					2	2	4	2	2	3	11	
Physics and chemistry					1	1	2	2	3	2	9	
Health education										3		
Religion or ethics					6					5		11
History and social studies	-	-	-	-		3				7		10
Arts, crafts, and physical studies (total)	8	7	8	9	9	9	50			67		47
Music	2	2	4	4	4	4	20	1			21	7
Visual arts	2	2	1	1	1	1	8	2			10	8
Crafts	2	2	2	2	2	2	12	3			15	11
Physical education	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	18	18
Home economics	-	-	-	-	-	-		3			3	3
Educational and vocational guidance	-	-	-	-	-	-		0,5	0,5	1	2	2
Optional subjects (e.g. LG4, starts in grade 8)								1,5	6,5	6	14	13
The pupil's lessons/week	21	21	25	25	26	26	144	31	30	30	235	232
The pupil's minimum number of lessons	19	19	23	23	24	24	132	30	30	30	222	461

In Finland pupils begin to study their first foreign language usually in grade 3 of basic education at the age of 9. The minimum number of lessons provisioned for the first foreign language (henceforth LG1, see abbreviations and terminology in Appendix 3) in grades 3–6 is 304 lessons (228 hours). In grades 7–9 the number of lessons is also 304. In total, pupils study the first foreign language 608 lessons (456 hours) during their basic education. In practice (as Table 1 shows), pupils usually study the first foreign language two lessons a week in grades 3-6, two lessons in gra-

de 7 and three lessons in grades 8–9. Pupils can also begin to study the first foreign language earlier than grade 3. In 2005 the first foreign language was studied in grade 1 by 8.6% and in grade 2 by 14.7% of the pupils (Kumpulainen & Saari 2006).

Pupils can also begin to study the second foreign language when they are in grades 4 or 5 (LG2). This is an optional choice. In 2005, approximately 28% of the pupils chose an optional second foreign language. Pupils usually study the second foreign language two lessons a week. By the end of basic education, a pupil has studied the second foreign language 456 lessons (342 hours).

The third language LG3 begins in grade 7. For Finnish-speaking pupils this is usually the second national language, Swedish, which must begin at the latest in grade 7 (LG3) unless already selected as LG1 or LG2.⁷ The provision of LG3 lessons is usually two lessons a week. Thus, after completing basic education, a pupil has studied LG3 language 228 lessons (171 hours). During the grades 7–9 the school-year is divided in periods and pupils study in separate courses within the periods. In practice, this means that foreign language lessons are not divided evenly during the school year; there might be periods during the school year when a foreign language is not taught at all.

Finally, pupils can choose an optional foreign language (LG4) in grade 8. In 2005, 14.1% of the pupils took this opportunity. In grades 8-9 pupils study LG4 language 228 lessons (171 hours). Boys choose optional languages significantly less often than girls. This is apparent especially in studying of the LG4 language. In 2004, for example, only 22.9% of pupils who studied French as the LG4 language were boys; boys constituted 39.5% of pupils studying German and 33.1% of pupils studying Russian.

In sum, in basic education pupils can study, in addition to their mother tongue and the second national language (LG3), a maximum of three other languages (LG1, LG2, LG4) and a minimum of one other language (LG1).

In Finland, The Common European Framework (CEF) for Language Learning and Teaching has been adapted to national core curricula for basic education and secondary education. However, the proficiency level scales A1, A2, B1 and B2 have been specified in more detail and divided into sub-levels (see Appendix 2). The highest CEF level is not used, since it is considered to be too demanding to be achieved in the course of regular school studies. Also, at each sub-level, four performance statements were written for the following communicative activities: listening comprehension, reading comprehension, speaking, and writing. Young learners were taken into account when choosing texts and activities referred to on the sub-levels. Moreover, references to li-

⁷ In the core curricula for basic and secondary education, Swedish and Finnish as compulsory LG3 are referred to as second national languages. In practice, however, for Finnish-speaking pupils Swedish is a foreign language. In addition, Finnish and Swedish can be learned as foreign languages. Without determining whether a language is foreign or national, in the description of the language education in Basic education I use terms LG1, LG2, LG3 etc. The languages are marked in the order of studying so that LG1 is the first, an optional LG2 is the second, and a compulsory LG3 the third (although it actually is the second language for most pupils).

mitations and errors in learner's performance were added in order to help teachers to assess the performance (see in more detail Hildén & Takala 2007).

The curricula specify the level of proficiency pupils should achieve at the end of primary (1–6), lower secondary (7–9), and upper secondary education (see Appendix 3). The goals for English are higher than for other languages even though the number of lesson hours provisioned to English and other languages are the same. This is explained by the fact that informal learning – media and popular culture – is significantly supporting formal learning. Also, the goals for Finnish as LG1 or LG2 are higher than for Swedish presumably because of the dominant role of Finnish in society. (See chapter 1 above and Tarnanen & Huhta 2008.) The exact percentage of pupils who achieve the levels of proficiency in each language is not known. However, the most recent research results indicate that some of the goals for language teaching are not realistic. For example, at the end of basic education some of the pupils exceed the goals, while others do not achieve them at all (Tuokko 2007). Moreover, it has been noticed that for example in Swedish (as the second national language, LG3) some of the pupils do not reach the proficiency level determined by the curriculum, which causes problems on the following levels of education (Tarnanen et al. 2007). In addition, teachers do not have adequate assessment competence because of their lack of preparation on this specific field within their teacher education and as a result of inadequate supplementary education. Studies have also shown that common curricula do not generally guarantee consistent assessment (for example in mother tongue, mathematics, and English), which has been proven by the fact that pupils who received the same grades in the final assessment of basic education did not have the same level of skills (Kuusela 2006). This variation in skills indicates that teachers' views about language skills and their emphases in assessment vary. Moreover, this variation indicates that awareness of the CEFR levels and how to translate them into daily teaching practices (so that the levels are systematically sought for and worked upon) does not show in the system yet. Tarnanen et al. 2007).

4.2 Secondary education

There are two types of secondary education in Finland: general upper secondary schools (gymnasiums) and vocational schools. Both schools are based on basic education and after completing either of them, pupils are able to apply for higher education. In vocational secondary education, one foreign language (usually English) and the second national language are compulsory subjects. The amount of teaching varies from 1–2 units (30–60 hours) per language in lower vocational education to 3–4 units (90–120 hours) in higher vocational education. Some study lines, such as business and administration, include considerably more language studies (Tarnanen & Huhta 2007; Hämmäläinen et al. 2007). In this article, however, I will concentrate on describing language education in general upper secondary schools.

Slightly over 50% of pupils who have completed basic education begin studying in general upper secondary schools. Approximately 60% of general upper secondary

school students are girls. In general upper secondary schools students take separate courses in groups; there are no fixed grades. The school year in general upper secondary schools is divided in five or six periods, in which the subjects are studied as courses (one course equals to 38 lesson hours). Each period has its own subjects that are studied. The composition of study groups as well as students' studying pace and their progress in studies depend on the students' own course choices. General upper secondary school education takes normally three years. However, a student may also complete her/his studies in two or four years.

General upper secondary education is completed by the Matriculation examination. The examination consists of a minimum of four tests; the mother tongue is compulsory for all students. The other compulsory tests are chosen from among the following tests: the second national language, a foreign language, mathematics, and one test in the general studies battery of tests (sciences and humanities). As part of the examination, students may additionally include one or more optional tests, such as foreign languages.

Languages are compulsory also in general upper secondary education. The education organisers decide the language selection of the school, applied courses, as well as the supply and realisation of distant learning courses and online teaching. According to the national core curricula for general upper secondary schools, the students can, in addition to the national languages, study English, Latin, French, Sami, German, Russian, Italian, Spanish, and Portuguese as foreign languages. Some other languages can be studied as well, if the education organisers decide to offer them. In some general upper secondary schools there are courses available in Chinese, Estonian, and Japanese.

In general upper secondary education, one foreign language (LG1) and the other national language (LG3) are the compulsory languages. Optional languages (LG2, LG4) begun in the comprehensive school can be continued in general upper secondary schools. It is possible to begin to study the other new language (LG5) in general upper secondary schools.

The amount of language studies in general upper secondary education depends mainly on the students' plans to include the particular language in the Matriculation examination. Usually, LG1 and LG2 are studied for 6 compulsory courses (228 lessons) and 2 specialisation courses (78 lessons). Typically, students take all eight courses if they want to take the test in Matriculation examination. The studies in the second national language consist of 5 compulsory courses (190 lessons) and 2 specialisation courses (78 lessons). The Matriculation examination was revised in 2004. After this, the second national language is an optional language in the examination. This revision has clearly decreased the number of Swedish courses taken by Finnish-speaking students; often only the compulsory courses are taken.

The optional languages LG4 and LG5 can both be studied for 8 specialisation courses (228 lessons). Some 30 to 60 percent of students, boys in particular, take fewer than six courses, usually only one or two. Consequently, the number of test takers in LG4 and LG5 went down from about 8500 in 2001 to 5000 in 2006 (Hämäläinen

et al. 2007). The minimum (and typical) number of lessons by the time the students have completed both basic and general secondary education as well as the target levels in each language are described in more detail in Appendix 3.

5. NARROWING LANGUAGE CHOICES PREVENT LANGUAGE EDUCATION FROM DEVELOPING

The statistics about pupils' choices of the first foreign language in 1994-2005 are presented in Table 2.

Table 2. Language choices of Finnish pupils (First foreign language, grade 3 at age 9)

	1994	1998	2002	2005
English	86,9	87,7	89,7	89,5
Swedish	3,1	2,0	1,5	1,1
Finnish	4,6	4,8	5,3	5,5
German	4,0	2,9	2,0	1,4
French	1,1	1,6	1,0	1,0
Russian	0,2	0,2	0,1	0,1
Sami	0,0	0,0	0,0	0,0

In basic education, English is the first foreign language for the majority of pupils. In case pupils begin their language learning with some other language, they will almost invariably start to study English later at some point. Thus, nearly the entire age group of pupils who have completed basic education (in 2005, 98.7%) studies English.

Why then do pupils choose English? There are several reasons: English may already have been familiar to them. Then again, their parents may consider English as a significant world language that must be known to cope with different fields of life. Those who organise the teaching may be forced to offer English because of inadequate financial resources. Sometimes there can be only one language to choose as the first foreign language, and very often it is English. If there are other languages available, the minimum size for a group (for example 15 pupils) makes the choice impossible. It is also a question of educational values and perhaps also of an inability to cooperate with other educational institutes. For pupils, the choice of some other language than English is risky, because they might have to transfer to another school or stop studying the language at following levels of education.

Therefore, we can question whether English is actually a choice, if the municipality has already decided to offer only English as the first foreign language, or if the group sizes determined are very large (in some municipalities the group size is 12, while in others it is 18). In addition to the diminishing numbers of pupils, versatile language education seems to be concentrated in the largest cities and areas, or focused on adult education: working life and non-formal adult education. This has already affected teachers' employment. Some of the teachers of optional languages

have begun to teach compulsory languages or other subjects, like history, and some teachers have been forced to re-educate themselves. Thus, it can be argued that educational equality or lifelong learning are not realised in Finland anymore in terms of language education.

So, the dominant position of English in Finnish schools has thus raised critical views and concerns. Nevertheless, it has been argued that good skills in English are part of every citizen's basic skills. However, instead of seeing English as a threat to other languages, the discussion should deal with the overall status of foreign language learning and teaching. Good opportunities for studying languages would create demand and strengthen the view that languages are important for the future. This vision has realised, as good language skills (versatile and profound command of languages) are already an essential part of professional skills, and not only in academic fields.

Since the 1980s, municipalities have aimed at extending their language programmes and diversifying language studying by means of national projects. For example, the minimum group sizes have been made smaller and an optional language for the comprehensive school (LG2) was introduced in order to increase the supply of German, French, Russian, and Spanish. However, these efforts to diversify language teaching have resulted in somewhat restricted consequences, and the narrowing of language choices could not have been prevented.

A study dealing with the language skills of officials working in Finnish ministries (Sajavaara 2000) reveals a general view of the language skills of educated Finns. Language knowledge has become deeper, but at the same time it has narrowed. English is known rather well, but Swedish skills have clearly become weaker during the past few years. Only a few know German, French, or Russian. Thus, it is justified to ask whether it is enough for the Finnish-speaking Finns that they study English and Swedish in addition to their mother tongue. This question is important not only from the viewpoint of language skills, but also from that of cultural knowledge.

In everyday life, language education is very often viewed taking as one step at a time, one language at a time and one lesson at a time. However, language education should be considered based on lifelong learning. The project KIEPO presented recommendations according to which the continuity of language education and lifelong learning should be secured. The key recommendations in this field are:

- The curricula at different levels of education and in different languages will be improved in such a way that they better support each other and form a continuum,
- Language education will already begin during early and pre-school education,
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and European Language Portfolio will be used when applicable on every level of education and for all languages,
- When moving on from one level of education to another, attention will be paid to a person's earlier language education, and the acknowledgement processes of a person's previous knowledge will be developed,

- The training of early educators and teachers at different levels of education will be improved in accordance with the principles of continuity and language education.

According to the recommendations of KIEPO in the beginning of language studies it is important to develop pupils' general language awareness and offer them positive experiences about language learning and language use, based on which it will be then easier to build further studies. Thus, one of the biggest challenges in language teaching is the question of how to develop children's and teenagers' motivation and improve their skills and self-confidence in studying languages in school and out-of-school contexts. Language awareness and a positive attitude towards languages should therefore be developed in the whole school community. Parents, teachers, student counsellors, principals, and local authorities need up-to-date information about the necessity of language skills and the nature of language learning, which can be provided locally by experts in this field – language teachers themselves.

How will these goals and actions be realised throughout life, also in the case of adult students? When a society changes, the view about the language skills required of an individual undergoes a change as well. On the other hand, it is clear that in practice language teaching is still guided by fairly traditional view about language and language skills. This does not necessarily do justice to the diversity of language knowledge, such as spoken language skills, different profiles of language skills, and strategic skills. Although a functional view on language skills and versatile training of language skills are already the basis of the curricula. Changes in pedagogic practices, values and attitudes are still far away, as was stated earlier.

As adopting language knowledge means lifelong learning, it is important that also teaching and assessment support self-direction and voluntary goal-setting when developing language knowledge. Thus, these supporting structures of lifelong language learning must be developed by concrete actions already in early education, and different learning skills should be built as a part of language teaching and teacher training.

The present language programme and language education practices clearly seem to result in rather unbalanced studying of languages in Finland. This problem can be solved by reconstructing the language programme and by developing different types of supporting measures. The KIEPO project created five alternatives for the present language programme described earlier. These alternatives were planned in terms of Finnish monolingual education, and they concentrated on general teaching solutions for foreign languages and the second national language. The alternatives were not put in an order of preference; instead the project left the assessment and piloting of different alternatives to the Finnish Ministry of Education.

Alternative A

The **starting grade** and **number of hours** in the compulsory languages will be changed. In the lower level of comprehensive school (grades 1-6) there

are **two compulsory** languages (of the selection), one of them Swedish. The first compulsory language LG1 starts in grade 3 at the latest. The number of lessons by the end of basic education is 456. The second compulsory language LG2 starts in grade 5 at the latest. The number of lessons by the end of basic education is 380. In the upper level of comprehensive school (grades 7-9), and in secondary education there is an opportunity to choose more optional languages LG3, LG4 etc. In basic education the number of lessons of optional languages is 152.

Alternative B

The starting grade and number of hours in the compulsory languages will be changed as in **Alternative A**. In addition, **in general upper secondary school level, there is a third compulsory language** that equals LG3 of the present language programme. In the upper level of comprehensive school (grades 7-9), and in secondary education there is an opportunity to choose more optional languages LG4 etc. In basic education the number of lessons of optional languages is 152.

Alternative C

The starting grade of languages will be changed but the number of hours will be preserved as it is. In the **lower level of comprehensive school** (grades 1-6) there will be **one compulsory language and one optional language**. The compulsory language LG1 starts in grade 3 at the latest, and the number of the lessons by the end of basic education is 608. The optional language LG2 starts in grade 5 at the latest, the number of lessons is 456. In the upper level of comprehensive school, in grade 7 starts **the second compulsory language** LG3 that is one of the languages of the **neighboring countries**: Swedish (unless already as L1 or L2 language), Russian, Norwegian or Estonian. The number of lessons is 228 by the end of basic education. In the upper level of comprehensive school and secondary education there is an opportunity to choose more optional languages LG4, LG5 etc. In basic education the number of lessons.

Alternative D

There are **two compulsory languages** that start in the lower level of comprehensive school. The first compulsory language LG1 starts in grade 3 at the latest. The number of lessons by the end of basic education is 456. The second compulsory language LG2 starts in grade 5 at the latest. The difference compared to other alternatives lies in that **the language can be chosen by the pupil**. In the upper level of comprehensive school and in upper secondary school pupils can choose more optional languages LG3, LG4 etc. Pupils have a subjective right to study Swedish at any point. In basic education the number of lessons of optional languages is 152.

Alternative E

Every pupil in basic education has **three compulsory languages**: two languages in the lower level of comprehensive school (LG1 and LG2) and the third (LG3) in the upper level of comprehensive school. Everyone has Swedish as the compulsory LG2. The first compulsory language starts in grade 3 at the latest (lessons in total 532), the second compulsory language LG2 starts in grade 6 at the latest (304 lessons) and the third compulsory language starts in grade 7 at the latest (228 lessons).

As the effects of a language programme reconstruction are very slow, the KIEPO project proposed supporting actions to develop the present language programme. Some of the supporting actions that concern basic education and secondary education are the following:

- Municipalities will prepare a long-term language programme that indicates how to realise the language education continuum. The education organisers will diminish the present requirements of group sizes and secure the pupils' possibility to choose so-called rare languages (German, French, Russian) and to continue studying them during the whole course of basic education and secondary education.
- The regional and local cooperation between the organisers of language education (such as upper secondary school and adult education) will be increased.
- Municipalities will create school networks that are committed to organising teaching even in small groups in order to increase the number of students studying especially French, German, and Russian. A nationally operating school that is specialized in teaching and learning of each language will be established to coordinate the network. The school will function as a resource centre in cooperation with The National Board of Education and the culture centres in target countries.
- The language supply of small municipalities and schools will be increased by developing possibilities for online studying and distant learning as well as the cooperation between schools. The National Board of Education and the resource centres for languages together with experts in online studying and technology integrated language teaching will develop and coordinate activities and try to create new teaching solutions for online language studying and distant learning.
- All the aspects of language skills will be trained, and especially the teaching and systematic assessment of spoken language skills will be developed.
- Pupils will be encouraged in different ways to study languages: by means of playful experiences gained as early as in day care, language showers, authentic and current material, taking part in projects, international weeks, native teachers and other foreign visitors, different competitions and prizes (such as a trip to the country where the language concerned is spoken).

- Schools will take more advantage of cooperation with other schools as well as the possibilities for language learning out of school (media, information networks, study trips, class expeditions, international projects etc).
- The Finnish Ministry of Education will support systematically and language-specifically the foreign language teaching in several different languages as well as immersion teaching in national languages. The National Board of Education is responsible for the coordination of the developing actions together with other experts.

6. CLIL IN FINLAND

In addition to foreign language teaching there are also educational institutions that offer parts or all of their instruction in a foreign language. Usually, the medium of education is English; other foreign languages such as German, French, or Russian are less used in CLIL instruction. Educational institutions implementing CLIL in the medium of English can be found at all levels of education, from kindergarten to higher education.

CLIL was very popular in Finland especially in the mid-1990s. This may have been one reason for the expressed concerns and even heated public discussions about the advantages and disadvantages of CLIL. Among other things, criticism was aimed at the language skills of CLIL teachers. Partly as a reaction to this criticism, the National Board of Education implemented in 1998 a language skill requirement C2 (Proficient User, Mastery, CEFR) for teachers in cases where pupils received more than four hours of CLIL a week. This requirement, the difficult financial situation in many schools, and the fact that CLIL has lost its novelty are probably among the reasons why CLIL seems to have lost some of its appeal during its first decade in Finland. (Nikula 2007.)

Thus, after the initial enthusiasm, CLIL has suffered a decline. According to a recent survey (Lehti et al. 2006), especially the amount of CLIL in English has diminished. Despite this, it can be noticed that the quality of teaching has improved compared to the beginnings and that CLIL has gradually become a part of the Finnish language education system (for overviews, see Nikula and Marsh 1996; Latomaa and Nuolijärvi 2005). Studying in a foreign language and using a foreign language as a tool at school outside the actual language teaching can be applied to several types of learners, and it is often considered as a very meaningful, useful, and motivating way of language learning. In addition, CLIL receives political support in Europe as a way of developing pupils' language skills. Moreover, research on CLIL has gained an attention in recent years in Finland.

Teaching in a foreign language can be implemented in several different ways. The choice and amount of studies in a foreign language depend on pupils' skills, available number of lessons, teachers' earlier experiences in teaching the content in a foreign language, and availability of CLIL teaching material. Regardless of the

ways of implementing CLIL instruction, there are always two objectives: instruction must achieve the goals set for the subject and the pupils must learn the foreign language that is being used in teaching. The content and the goals of teaching follow the existing curriculum. Some studies (e.g. Rasinen 2006) emphasise that in order to succeed, CLIL should be an issue that concerns the whole school.

There are no national recommendations about implementing CLIL instruction. However, the national core curricula for basic education state that the total number of lessons in mother tongue and literature and the LG1 language during the basic education is 2204 lessons. At least half of the mother tongue and literature teaching, 1102 lessons, must be realised in the teaching language of the school. The rest 1102 lessons can be used for foreign language teaching.

CLIL is thus implemented in various ways in Finland. In general it can be estimated that there are schools in the large cities in which CLIL is implemented very extensively and throughout the whole basic education (in primary school and lower secondary schools). In upper secondary schools CLIL is less common. One reason for this is that the tests in Matriculation examination cannot be completed in the target language (which is usually English). CLIL is mainly implemented in a rather small scale and often in individual pioneer schools and by pioneer teachers.

7. DISCUSSION

The language education in Finland has developed significantly during the past 30 years: resources are invested in language education at all levels of education, pupils begin their language education earlier than before, the methods of language education have developed and diversified, CLIL teaching and teaching in a foreign language have entered the scene, and the knowledge concerning assessment has increased. More and more Finns study in international study programmes, and the language skill reserve in Finland has increased as a result of immigration. Language knowledge is valued, and the attitudes towards language education are mainly positive.

The research in language learning and teaching has also developed significantly since the 1970s. It is no longer necessary to base language education only on empirical information and everyday knowledge; instead, there is also plenty of research-based information available today. However, research in this field has so far been used only partly in practical language education. Thus, one of the important future challenges is to make language education policies, language planning, and the research in this field support each other. Planning language education policy is a highly demanding task and reconciling the goals of different interest groups is difficult. This is indicated by the fact that a previous large-scale analysis before the KIEPO project was conducted some thirty years ago. KIEPO is a good starting point for open discussion about the future of language education in Finland.

The evaluation and implementation of the suggestions and recommendations presented by the project are the responsibility of several different actors: national,

regional and local authorities, school communities, and researchers themselves. By creating networks, the actors could work together and define the research and planning concerning future language education in order to make it agree with the principles of the flexibility and continuity of language education as well as lifelong learning. As one of the consequences of the KIEPO project, this type of network will be launched in the near future, and it will be coordinated by the Centre for Applied Language Studies and financed by the Finnish Ministry of Education. Nowadays the questions concerning language education concern more than just national interests, and for this reason it is important that the network will function actively also internationally.

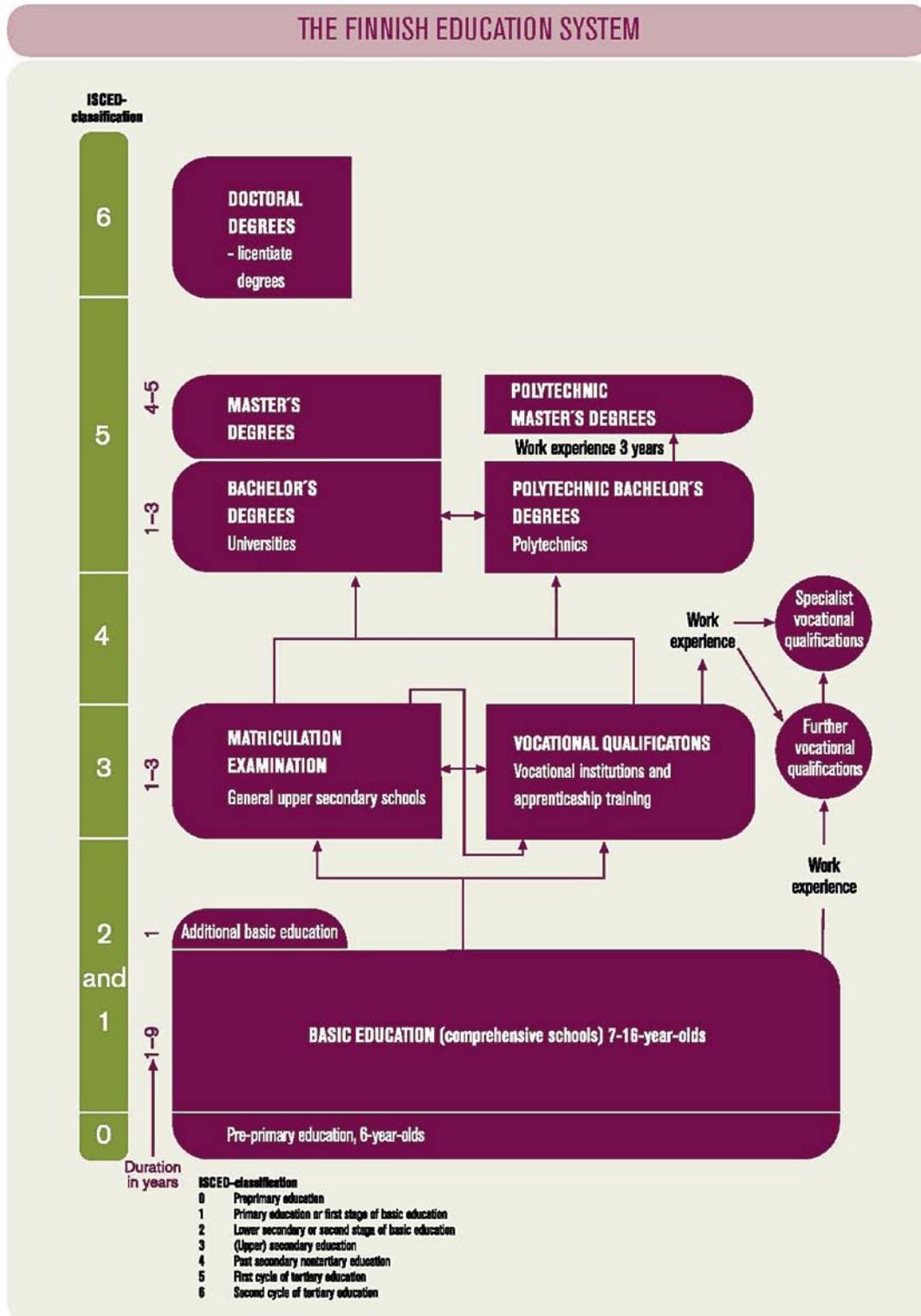
REFERENCES

- CILT (2006), *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf [15.2.2008]
- Council of Europe** (2003), *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Main version (draft)* Council of Europe: Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf [13.2.2008]
- Council of Europe** (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version*. Council of Europe: Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc [13.2.2008]
- European Commission** (1995), *White paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*. COM (95) 590. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf> [12.2.2008]
- European Commission** (2003), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, The Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. COM(2003) 449 final
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf [11.2.2008]
- European Commission** (2005a), *Europeans and languages. Eurobarometer 63.4*. European Commission
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [11.2.2008]
- European Commission** (2005b), *Eurydice. Key data on teaching languages at school in Europe*. European Commission
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf [10.2.2008]
- European Commission** (2005c), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, The Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM(2005) 596
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:IN:EN:PD> [11.2.2008]
- Hildén R. & Takala S.** (2007), *Relating Descriptors of the Finnish School Scale to the CEF Overall Scales for Communicative Activities*, in Koskensalo A., Smeds J., Kaikkonen P. & Kohonen V. (eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. DI-CHTUNG, WAHRHEIT UND SPRACHE. LIT-Verlag
- Huhta A.** (1996), *Profile of language education in Finland*, in Dickson P. & Cumming A. (eds.) *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: National Foundation for Educational Research, 30–35

- Huhta A., Kauppinen M., Keränen A., Luukka M.-R., Pöyhönen S., Saario J., Taalas P. & M. Tarnanen** (submitted). *Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja –toimintaan sosiaalistajina*. [Language study books as a way of socializing into textual world and language use]. Submitted for publication
- Hämäläinen L., Väisänen T. & Latomaa S.** (2007), Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen. [Languages in primary and secondary education: from basic proficiency to plurilingualism]. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* [Towards future language education. Final report of the project on Finnish language education policies]. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 57–121
- Kankaanranta A.** (2005), “*Hej Seppo, Could You Pls Comment on This!*” *Internal Email Communication in Lingua Franca English in a Multinational Company*. University of Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies
- Kumpulainen M. and Saari S.** (eds.) (2006), *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006*. [Quantitative indicators of education 2006] Helsinki: NBE. http://www.opf.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf [14.2.2008]
- Kuusela J.** (2006), Temaattisia näköaloja perusopetuksen tasa-arvoon. [Thematic views to the equality of basic education] Helsinki: National Board of Education
- Latomaa S.** (2005), *Multilingualism in Finland: Past and present*, in Rodríguez-Yáñez X.P., Lorenzo Suárez A.M. & Ramallo F. (eds.) *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europe, 91–106
- Latomaa S. & Nuolijärvi P.** (2002), *The Language Situation in Finland. Current Issues in Language Planning 3 (2)*, in Kaplan R.B. & Baldauf Jr R.B. (eds.), *Language Planning and Policy. Europe, Vol. 1. Finland, Hungary and Sweden*. Clevedon: Multilingual Matters, 95–202
- Lehti L., Järvinen H.-M. & Suomela-Salmi E.** (2006), Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. [A survey of CLIL instruction in Finnish comprehensive schools and upper secondary schools] In P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (eds.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*. Jyväskylä: Finnish Association for Applied Linguistics. AFinLA Yearbook 64, 293–313
- Leppänen S.** (2003), Universalistic handbook discourse and the local needs of writers. *Text 23*, 53–87
- Leppänen S.** (2007), Youth language in media contexts: Some insights into the spread of English in Finland. *World Englishes 26(2)*, 149–169
- Leppänen S. & Nikula T.** (2007), Diverse uses of English in Finnish Society: Discourse-pragmatic insights into media, educational and business contexts. *Multilingua*, 26, 333–380
- Leppänen S., Nikula T. & Käätä L.** (2008) (forthcoming), Vieras, toinen, oma kieli? Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. [Foreign, second, own language? Close-up pictures of the use of English in Finland] Helsinki: SKS
- Nikula T.** (2007), Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, vol. 26, no. 2., 206–223

- Nikula T. & Marsh D.** (1996), *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. [A survey of the availability of content and language integrated instruction in Finnish comprehensive schools and upper secondary schools]. Helsinki: National Board of Education
- Nikula T. & Marsh D.** (1997), *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja totuttaminen* [Content and language integrated teaching: from aims to implementation.] Helsinki: National Board of Education
- Phillipson R.** (2004), *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge
- Rasinen T.** (2006), *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. [Perspectives on Content and Language Integrated Learning. The Impact of a Development Project on a School's Activities.] University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 281
- Pöyhönen S. & Luukka M-R.** (eds.) (2007), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* [Towards future language education. Final report of the project on Finnish language education policies]. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies
- Pöyhönen S. & Saario J.** (submitted), In the land of paper – Immigrant pupils and adolescents learning literacies in Finland. Submitted for publication
- Sajavaara A.** (2000), *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. [Language skills of officials in Finnish ministries.] University of Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies
- Sajavaara K.** (2006), Kielivalinnat ja kielten opiskelu. [Language choices and studying of languages.] In Alanen R., Dufva H. & Mäntylä K. (eds.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* [On the tip of tongue. Perspectives to language and language use]. University of Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 223–254
- Taalas P., Kauppinen M., Pöyhönen S. & Tarnanen M.** (submitted), *Media landscapes in school and in free time – two parallel realities?* Submitted for publication
- Takala S.** (2005), *Reflections on the development and impact of language education in Finland*, in Smeds J., Sarmavuori K., Laakkonen E. & de Cillia R. (eds.) *Multicultural communities, multicultural practice*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis, 285–296
- Tarnanen M., Huhta A. & Pohjala K.** (2007), Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. [What is proficiency? Answers from language assessment] In Pöyhönen S. and Luukka M-R. (eds.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* [Towards future language education. Final report of the project on Finnish language education policies]. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 381–412
- Tarnanen M. & Huhta A.** (2008), Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning* vol. 9, no 3
- Tuokko E.** (2007), *Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset*. [What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National Assessment results linked to the Common European Framework.] University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 69

Appendix 1. The Finnish education system



Source: Ministry of Education, Finland, http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/finnish_education.pdf

Appendix 2. Global Proficiency Scale of the Common European Framework of Reference (CoE 2001: 24) with Finnish applications (National Board of Education)

<p>C2 Proficient User <i>Mastery</i></p>	<p>Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.</p>
<p>C1 Proficient User <i>Effective Operational Proficiency</i></p>	<p>Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.</p>
<p>B2 Independent User <i>Vantage</i></p>	<p>Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p> <p>Finnish application (National Core Curricula for Basic and Secondary Education) B2.1. First stage of independent proficiency; B2.2. Functional independent proficiency</p>
<p>B1 Independent User <i>Threshold</i></p>	<p>Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p> <p>Finnish application (National Core Curricula for Basic and Secondary Education) B1.1. Functional basic proficiency; B1.2. Fluent basic proficiency</p>
<p>A2 Basic User <i>Waystage</i></p>	<p>Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.</p> <p>Finnish application (National Core Curricula for Basic and Secondary Education) A 2.1. First stage of basic proficiency; A 2.2. Developing basic proficiency</p>
<p>A1 Basic User <i>Breakthrough</i></p>	<p>Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.</p> <p>Finnish application (National Core Curricula for Basic and Secondary Education) A1.1. First stage of elementary proficiency; A1.2. Developing elementary proficiency; A1.3. Functional elementary proficiency</p>

Appendix 3. The proficiency levels in the end of primary school, comprehensive school and upper secondary school (Tarnanen & Huhta, slightly modified)

Abbreviations and terminology:

LG1	= the 1 st non-mother tongue language studied in the Finnish school system; typically starts in grade three at age nine (but can start earlier); a compulsory subject
LG2	= the 2 nd non-mother tongue language; optional; starts in grade four or five
LG3	= the 3 rd non-mother tongue language; starts in grade seven; the student has to start the other national language (Swedish or Finnish) at this point, unless he/she has chosen it as LG1 or LG2 earlier
LG4	= the 4 th non-mother tongue language; optional; if chosen, starts in grade eight
LG5	= the 5 th non-mother tongue language; optional; can be chosen in the general upper secondary school (gymnasium)
lesson / hour / course	A lesson = 45 minutes A hour = 60 minutes A course in gymnasium = 38 lessons

The proficiency levels in first (LG1) and second language (LG2) in the end of primary school (grade 6, age 12)

	Listening	Speaking	Reading	Writing	National minimum of lessons (hours), grades 1–6
English as LG1 or LG2	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3	LG1: 304 (228) LG2: 228 (171)
Other languages as LG1 or LG2	A1.3	A1.2	A1.3	A1.2	as above
Swedish as LG1 or LG2	A1.3	A1.2	A1.3	A1.2	as above
Finnish as LG1 or LG2	A1.3	A1.3	A1.3	A2.1	as above

The proficiency levels in first (LG1) and second language (LG2) in the end of comprehensive school (grade 9, age 15)

	Listening	Speaking	Reading	Writing	National minimum of lessons (hours), grades 1–9
English as LG1 or LG2	B1.1	A2.2	B1.1	A2.2	LG1: 608 (456) LG2: 456 (342)
Other languages as LG1 or LG2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	as above
Swedish as LG1 or LG2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	as above
Finnish as LG1 or LG2	B1.1	A2.1	A2.2	A2.2	as above

**The proficiency levels in Swedish, Finnish and English as third language (LG3),
and other languages as fourth language (LG4) in the end of comprehensive school
(grade 9, age 15)**

	Listening	Speaking	Reading	Writing	National minimum of lessons (hours), grades 1–9
Swedish as LG3	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3	LG1: 608 (456) LG2: 456 (342)
Finnish as LG3	A2.1	A1.3	A2.1	A2.1	as above
English as LG3	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3	as above
Other languages as LG4	A1.2–A1.3	A1.1–A1.2	A1.2–A1.3	A1.1–A1.2	228 (171)

**The proficiency levels in languages in the end of general upper secondary school
(age 18)**

	Listening	Speaking	Reading	Writing	National minimum of lessons (hours)*
English as LG1 or LG2	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1	LG1: min: 836 (627) LG1: typical: 912 (684) LG2: min: 684 (513) typical: 760 (570)
Finnish / Swedish as LG1 or LG2	B2.1	B1.2	B2.1	B1.2	as above
Other languages as LG1 or LG2	B1.1 – B1.2	B1.1	B1.2	B1.1 – B1.2	as above
English as LG3	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	min: 418 (314) typical: 450 (340)
Finnish / Swedish as LG3	B1.2	B1.1	B1.2	B1.1	as above
English as LG4	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1	typical min: 300 (230) typical full: 532 (399)
Other languages as LG4	A2.2	A2.1 – A2.2	A2.2 – B1.1	A2.1 – A2.2	as above
English as LG5	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	typical min: 76 (57) typical full: 304 (228)
Other languages as LG5	A2.1 – A2.2	A2.1	A2.1 – A2.2	A1.3 – A2.1	as above

*note: basic and secondary education altogether

Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht in Norwegen

R. Steinar Nybøle, Norwegisches Zentrum für Fremdsprachen in der Ausbildung (Halden)

1. EINLEITUNG IN DIE THEMATIK

Norwegen ist sowohl als souveräner Staat wie auch als Bildungsnation sehr jung. Erst 1811 wurde beschlossen, dass die Norweger eine eigene Universität bekommen sollten, die den Namen „Die königliche Friedrichs Universität zu Christiania“ (später Oslo) erhielt. Damit war es mit der Zeit vorbei, als norwegische Studenten ihr Land verlassen mussten, um mit einem Studium anzufangen.

Die zweite universitäre Gründung war die Landwirtschaftliche Universität im Jahre 1887. Das zeigt deutlich, dass Norwegen zu der Zeit hauptsächlich ein Agrarland war. Erst mit der Souveränität Norwegens im Jahre 1905 erreichten die Industrialisierung und die damit verbundene Urbanisierung „europäische Dimensionen“. Jedoch blieb Norwegen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts ein recht armes Land. Mit der Entdeckung der gigantischen Öl- und Gasressourcen auf dem norwegischen Kontinentalsockel der Nordsee im Jahre 1969 begann eine neue Ära in Norwegen, was selbstverständlich auch für die Bildungspolitik Konsequenzen hatte. Wenn auch jetzt ein großer Bedarf an technischem Know-how im Bereich Off-shore-Technologie entstanden war, bedeuteten die Aktivitäten in der Nordsee auch eine immense Internationalisierung, hauptsächlich zugunsten des angelsächsischen Sprachraums.

Die 400 Jahre Norwegens unter dänischer Herrschaft¹ haben zu einer interessanten Sprachsituation geführt, und zwar sind aus der Diglossie der dänischen Schriftsprache und den norwegischen Mundarten zwei offizielle norwegische Sprachen entstanden. Obwohl sie sehr große Ähnlichkeiten haben, lernen alle Norwegerinnen und Norweger beide Sprachen in der Schule. Jede Gemeinde entscheidet, welche der beiden Sprachen die erste (Norwegisch I) und welche die zweite (Norwegisch II) in ihrer Gemeinde sein soll. Die größere Sprache der beiden ist die vom dänischen beeinflusste Sprache, die man als „bokmål“ („Buchsprache“) bezeichnet. Nur etwa 10-15% der Norwegerinnen und Norweger verwenden die andere Sprache, das „nynorsk“ („Neunorwegisch“). Die staatlichen Medien sind verpflichtet, Äußerungen auf Norwegisch in ihren Sendungen dementsprechend zu verteilen. Alle Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien sollten in beiden Sprachen vorliegen.

¹ Als Resultat der napoleonischen Kriege in Europa musste Dänemark 1814 Norwegen an Schweden abtreten. Die Union mit Schweden dauerte bis 1905.

Jeder Beamte und jede Beamtin sind verpflichtet, Antwortbriefe in der Sprache zu verfassen, in welcher die Anfrage geschrieben worden ist.

1992 erhielt die Sprache der norwegischen Urbevölkerung, die Sami, trotz ihrer geringen Sprecheranzahl, den Status als offizielle Sprache und dem Norwegischen gleichgestellt („likeverdig“). Die Sprache der Sami ist jedoch nur offiziell in den Gebieten, in denen sie Verwaltungssprache ist, d. h. hauptsächlich in einigen im Norden des Landes gelegenen Gemeinden. Diese Sprache unterscheidet sich sehr stark von der norwegischen Sprache, denn es handelt sich um keine indoeuropäische Sprache, sondern um eine finnisch-ugrische. Sie ist daher mit Finnisch, Estnisch und Ungarisch verwandt. Norwegerinnen und Norweger, die diese Sprache nicht als Muttersprache haben, sind nicht verpflichtet, sie zu lernen, sondern erst seit 2007 besteht lediglich die Anforderung, in der 7. Klasse die Sonderbuchstaben der Sprache der Nordsami zu unterrichten.

Sowohl in den Medien wie auch in der Schule hören und lesen norwegische Schülerinnen und Schüler die Nachbarsprachen Schwedisch und Dänisch. Nach der 10. Klasse sollen sie unter anderem durch Lektüre „den Inhalt einer Auswahl Texte auf Schwedisch und Dänisch“ wiedergeben können.² Da diese Sprachen große Ähnlichkeiten auf mehreren grammatischen Ebenen (vor allem Lexik, Morphologie und Syntax) aufweisen, wird die interskandinavische Kommunikation so geregelt, dass jede/er seine oder ihre Sprache spricht (Semikommunikation).³

Die sprachliche Vielfalt Norwegens wird selbstverständlich auch von den zahlreichen Einwanderern geprägt. Derzeit leben in Norwegen etwa 415.000 eingewanderte Bürgerinnen und Bürger, d. h. 8,9% der Gesamtbevölkerung. Die meisten von ihnen (etwa 230.000) kommen aus der Türkei, Asien, Afrika und Süd-Amerika.⁴ Obwohl sie noch nicht offiziell anerkannte Minoritätssprachen⁵ sprechen, machen sie durch ihre Mehrsprachigkeit ein wichtiges Potenzial in der internationalen Gesellschaft aus.

Es kann daher einleitend zusammengefasst werden, dass die norwegische Gesellschaft schon jetzt durch historische, geographische und migrationspolitische Gege-

² Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, 2006, S. 47.

³ Siehe z. B. Zeevaert, Ludger: Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinaviern im Diskurs. Hamburg 2004, S. 16.

⁴ <http://www.ssb.no/innvandring/> (Alle Internetangaben in diesem Aufsatz beziehen sich auf den Stand Januar-Februar 2008).

⁵ Zu den offiziell anerkannten Minoritätssprachen in Norwegen, vgl. Nybøle, R. Steinar: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit am Beispiel Norwegens. In: Europasiegel für innovative Sprachenprojekte, Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum, Graz 2006, S. 15-16, siehe http://www.oesz.at/index_mula.php?language=de, unter Downloads, ESIS-Broschuere 2006.

benheiten mehrsprachig ist. Jedoch scheint diese Einsicht nicht sehr stark verbreitet zu sein. In einem Bericht von der norwegischen Regierung an den Europäischen Rat heißt es unter anderen:⁶

... there exists in Norway a rich potential for the development of policies which promote plurilingualism in individuals because, although they are not aware of it and value it little, Norwegians are plurilingual already.

2. FREMDSPRACHEN IN DER SCHULE

2.1 Die Rolle der Lehrpläne

In Norwegen gibt es einen einheitlichen, vom Ministerium für Bildung und Forschung genehmigten Lehrplan, der etwa alle 10 Jahre revidiert wird. Der jüngste Plan „Kunnskapsløftet“ (in englischer Übersetzung „Knowledge Promotion“⁷) wurde 2006 eingeführt.⁸ Man muss diesen Plan vor allem vor dem Hintergrund sehen, in welchem Kontext er entstanden ist. Zum einen ist er selbstverständlich momentan das letzte Glied einer Reihe von Lehrplänen, die alle die norwegische Bildungstradition verkörpern. Deswegen findet man dort z. B. immer noch den schon in den 90er Jahren formulierten „Allgemeinen Lehrplan“, der die der Bildung zugrunde zu legenden „Wertgrundlage“ und „Menschensicht“ beschreibt.⁹

Zum zweiten ist ein Lehrplan immer ein Spiegelbild der politischen Mehrheit des Landes. Wechselnde Regierungen können auch zu unterschiedlichen Inhalten des Lehrplanes führen. Im derzeit geltenden Lehrplan haben die 13jährigen Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen Vertiefung Norwegisch, Vertiefung Englisch oder einer Fremdsprache (meistens Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch).¹⁰ Im früher geltenden Plan (L97) waren auch nichtsprachliche Fächer wählbar. Außerdem zählte die Note bei der Zulassung zur Sekundarstufe II nicht.

Zum dritten ist ein Lehrplan mit Wahlmöglichkeiten den vorherrschenden Mode- und Trendströmungen sowie der finanziellen Lage der einzelnen Schulen

⁶ Language Education Policy Profile: Norway. Language Policy Division Strasbourg and Ministry of Education and Research, Norway, 2003-2004, S. 5

⁷ http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=346

⁸ Sie finden mehrere englischsprachige Dokumente zum Herunterladen auf folgender Seite: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2376

⁹ Der sogenannte „Allgemeine Teil“ ist in mehrere Sprachen übersetzt worden, auch ins Deutsche, siehe: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2376, unter Core curriculum in English, French, German, Russian and Chinese> Curriculum - Allgemeiner Teil

¹⁰ So der zuständige Minister in Aftenposten 10.11.05, Språk og andre kunnskaper, siehe <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10154>

unterlegen. Das bedeutet, dass selbstverständlich nicht jede Schule alle Wahlsprachen anbieten kann, denn es fehlt noch an Geld und an qualifizierten Lehrenden.¹¹

Schließlich soll auf die Debatte hingewiesen werden, die in Verbindung mit dem neuen Lehrplan, insbesondere was Fremdsprachen betrifft, in Norwegen stattgefunden hat. Von Kritikern wird unter anderem behauptet, dass der Status der Fremdsprachen als „Wahlfach“ für die Fremdsprachen negativ ist. Denn Wahlfächer hätten in Norwegen einen schlechteren Status als beispielsweise obligatorische Fächer wie Mathematik und Norwegisch.¹²

2.2 Zum Inhalt der Lehrpläne

Das Lehrplanwerk¹³ der „Kernfächer“ (meine deutsche Übersetzung; in englischer Übersetzung „Common core subjects in primary and secondary education“¹⁴) besteht in Bezug auf Fremdsprachen im herkömmlichen Sinne aus drei Teilen, und zwar dem Lehrplan für Englisch (S. 93-100), dem Lehrplan für Fremdsprachen (S. 101-108) und dem Lehrplan für die Vertiefung in Englisch (S. 113-116). Während Englisch als ein obligatorisches Fach definiert wird, sind Fremdsprachen und Vertiefung Englisch in den Jahrestufen 8-10 Wahlfächer. Wählt man in der weiterführenden Schule die Spezialisierung Sprachen, gibt es weitere Lehrpläne sowohl für Englisch wie auch für (andere) Fremdsprachen.¹⁵

Die Teilung zwischen Englisch einerseits und Fremdsprachen andererseits mag vielleicht etwas seltsam vorkommen. Die wenn auch recht begrenzt angelegte Untersuchung in Form eines Selbsteinschätzungstest von Camilla Hoff Lambine liefert möglicherweise eine Erklärung.¹⁶ Auf die Behauptung „Ich betrachte Englisch mehr als meine zweite Muttersprache als meine erste Fremdsprache“ antworten etwa die meisten der 200 befragten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II ungefähr wie folgt:¹⁷

¹¹ So der zuständige Minister in SV-partiside 07.11.05: Språk skal telle, siehe <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10154>

¹² Siehe z. B. Rita Gjørven (Universität Oslo) in: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2035908.ece>. Einen Überblick über die Debatte (2005-2006) geben die Seiten <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10154> und <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10155>

¹³ Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Kunnskaps-departementet, 2006.

¹⁴ http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2376

¹⁵ Siehe Punkt 2.2.3.

¹⁶ Lambine, Camilla Hoff (2005). „English just isn't a Foreign Language Anymore“: central aspects of teaching and learning English in upper secondary education. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

¹⁷ Zitiert nach Simensen, Aud Marit (2008): Engelsk i verden, Fokus på språk 9/2008, S. 3. Herausgegeben vom Fremmedspraksenteret, Halden (ISBN im Netz: 978-82-8195-017-7) (deutsche Übersetzung von mir).

- *Zweifelsohne, ich bin quasi mit Englisch aufgewachsen.*
- *Ja, Englisch begegnet uns schon als Kinder, und es ist nicht mehr eine Fremdsprache.*
- *Daran habe ich bis jetzt nicht gedacht. Aber ich betrachte es nicht als eine Fremdsprache.*
- *Eine Fremdsprache ist etwas, was man in der 8. Klasse lernt.*
- *Unbedingt! Seit der 1. Klasse lernen wir Englisch, daher ist es normaler Englisch zu lernen als Deutsch oder Französisch.*
- *Ja, einverstanden, denn mein Englisch ist fast so gut wie mein Norwegisch.*
- *Ja, englische Wörter tauchen ständig in meinem Norwegisch auf, und ich habe überhaupt nichts dagegen. Ich würde gerne Norwegisch durch Englisch ersetzen.*

Nach diesen Aussagen scheinen diese Schülerinnen und Schüler Englisch als ihre Zweitsprache zu betrachten, und zwar im Sinne einer „L2 mit besonderen sozialen Funktionen innerhalb eines Landes, die jedoch nicht die Muttersprache einer Gruppe dieses Landes ist“.¹⁸ Demzufolge ist die im Lehrplanwerk vorhandene Trennung zwischen Englisch (als Zweitsprache?) und Fremdsprachen berechtigt. Jedoch muss erwähnt werden, dass die außerordentlich positive Einschätzung ihrer eigenen Englischkenntnisse wohl zu relativieren ist.¹⁹

2.2.1 Lehrplan für Englisch als „Kernfach“²⁰

Das Fach Englisch besteht aus 3 Hauptgebieten:

1. Sprachenlernen, d. h. Wissen über die Sprache, Sprachverwendung und Einsicht in eigenes Sprachenlernen.
2. Kommunikation, d. h. die Verwendung der englischen Sprache zwecks Kommunikation (durch Hören, Lesen, Schreiben, vorbereitete mündliche Produktion, spontane mündliche Produktion sowie Kommunikationsstrategien).
3. Kultur, Gesellschaft und Literatur, d. h. Kulturverständnis.

Es gibt festgelegte Kompetenzziele nach den Jahresstufen 2, 4, 7 und 10 der Grundschule sowie nach Oberstufe 1 (Vg1) der studienvorbereitenden Programme der weiterführenden Schule und nach Oberstufe 2 (Vg2) der berufsbildenden Programme.²¹

¹⁸ Lewandowski, Theodor (1980): Linguistisches Wörterbuch 3 (=UTB 300) 3. verbesserte und erweiterte Auflage 1980, S. 1093.

¹⁹ Siehe vor allem Hellekjær, Glenn Ole (2005). The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities. Dr. art. avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Historisk-filosofisk fakultet.

²⁰ Siehe zum Begriff „Kernfach“ Punkt 2.2.

²¹ Die Schülerinnen und Schüler sind normalerweise etwa 16-17 Jahre alt nach „Vg1“ und 17-18 nach „Vg2“.

Die Stundenzahl (alle Angaben in 60-Minuten-Einheiten, obwohl eine Schulstunde normalerweise weniger beträgt) beläuft sich auf insgesamt 328 Stunden in den Jahrestufen 1-7, auf 227 Stunden in den Jahrestufen 8-10, auf 140 Stunden der Vg1 in studienvorbereitenden Programmen, auf 84 Stunden der Vg1 bzw. 56 Stunden der Vg2 der berufsbildenden Programme.

Viele Englischlehrende beklagen sich über die – wie sie meinen – zu geringe Anzahl Englischstunden, denn die Kompetenzziele sind recht anspruchsvoll: Beispielsweise sollen die Schülerinnen und Schüler nach der 2. Jahrestufe im Hauptbereich Kommunikation folgendes können:²²

- *englische Wörter und Ausdrücke aus ihrer nächsten Umgebung verstehen und verwenden*
- *grundlegende englische Sprachlaute und Sprachrhythmen verwenden*
- *grüßen, einfache Fragen stellen und Antworten beantworten*
- *einfache Anweisungen auf Englisch verstehen*
- *Wörter und Ausdrücke in einfachen Sätzen mündlicher und schriftlicher Texte wieder erkennen*
- *Buchstaben verwenden, mit der Schreibung englischer Wörter und Ausdrücke experimentieren*
- *Zahlen verwenden*
- *die Sprache mithilfe mehrerer Sinnen und Medien verwenden.*

Bedenkt man, dass diese Schülerinnen und Schüler wöchentlich nur etwa 1 oder höchstens 1,5 Schulstunden Englisch haben,²³ können viele geneigt sein, die Klage der Lehrenden zu verstehen. Daher schlägt auch die Regierung jetzt vor, in den Jahrestufen 1-4 den Englischunterricht um eine Stunde zu erweitern.²⁴ Jedoch darf nicht vergessen werden, dass der schulische Englischunterricht in Norwegen nur ein Teil der Erlernung der englischen Sprache ausmacht (vgl. weiter unten Punkt 3), was diese anscheinende Diskrepanz zwischen Stundenzahl und Kompetenzzielen erklärt.

In einem internationalen Kontext ist es vielleicht wichtig hervorzuheben, dass Englisch in der ganzen Grundschule Pflichtfach ist, d. h. von der 1. bis zu 10. Klasse. In der Sekundarstufe II der weiterführenden Schule (11.-13. Klasse) belegt Englisch 140 Stunden des Stundenplans.

²² Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, 2006, S. 96 (meine Übersetzung).

²³ In der 4.-7. Klasse sind 2 Wochenstunden üblich.

²⁴ Siehe <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2008/Horing--Utvidet-timetall-pa-barnetrinne.html?id=499197>

2.2.2 Lehrplan für Fremdsprachen als „Kernfach“²⁵

Der Lehrplan für Fremdsprachen besteht aus zwei Teilen:

1. Niveau I (Sekundarstufe I und II)
2. Niveau II (nur Sekundarstufe II)

Studierende, die in der Sekundarstufe I beispielsweise Deutsch auf Niveau I gewählt haben,²⁶ können in der Sekundarstufe II – wenn ihre Schule diese Option anbietet – ebenfalls Deutsch wählen, und zwar auf Niveau II. Es besteht aber in der Sekundarstufe II auch die Möglichkeit, eine neue Fremdsprache auf Niveau I zu wählen.

In der Zeit des vorigen Lehrplanwerkes habe viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II dieselbe Fremdsprache und dasselbe Niveau gewählt wie in der Sekundarstufe I, teils weil die Note der Sekundarstufe I nicht gezählt wurde und teils weil man dann die Hoffnung hatte, in der Sekundarstufe II leichter zu einer besseren Note zu kommen. Diese Situation hat selbstverständlich dazu geführt, dass viele Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I wenig motiviert waren, zumal sie gedacht haben, dass es erst in der Sekundarstufe II ernst wird. Diese Möglichkeit besteht in dem neuen Lehrplanwerk nicht mehr.

Im Vergleich zu früher wählen heute recht viele Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (8. Klasse) Spanisch. Es ist noch unklar, weshalb die traditionellen Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch an Boden verlieren, und warum Spanisch diese Popularität genießt. Möglicherweise spielt der Umstand eine Rolle, dass recht viele Norwegerinnen und Norweger ihren Urlaub in Spanien verbringen. Außerdem hat auch die „Latino-Welle“ aus Amerika Norwegen erreicht. Schließlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre gewisse negative Vorstellungen gegenüber den traditionellen Fremdsprachen entwickelt haben, z. B. Vorstellungen wie „Deutsch ist schwer und theoretisch“.²⁷

Eine Fremdsprache²⁸ wird also erst ab der 8. Klasse als Wahlfach angeboten. Aufgrund der Tatsache, dass Sprachen leichter gelernt werden, je früher man mit dem Spracherwerb anfängt, sind seit 2005 in 12 Schulen Versuche durchgeführt worden,

²⁵ Siehe zum Begriff „Kernfach“ Punkt 2.2.

²⁶ Jede Grundschule ist verpflichtet, mindestens eine der Fremdsprachen Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch anzubieten, vgl. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2006/Rundskriv-F-003-06.html?id=109627>

²⁷ D. h. der Unterricht bestehe hauptsächlich aus theoretischer Grammatik. Es ist zu befürchten, dass einige Deutschlehrende durch ihr übereifriges Grammatikpauken die Lernenden der Freude an der Erlernung der deutschen Sprache beraubt haben. Siehe auch Language Education Policy Profile: Norway. Language Policy Division Strasbourg and Ministry of Education and Research, Norway, 2003-2004, S. 18-21

²⁸ Zur Lehrplankategorie „Fremdsprache“ gehört also Englisch nicht.

die eine Fremdsprache in früheren Jahresstufen anzubieten.²⁹ Aus einem neulich erschienenen Schlussbericht geht deutlich hervor, dass das Projekt ein sehr großer Erfolg gewesen ist. Vor allem in den Schulen, die Deutsch angeboten haben, können sehr positive Ergebnisse verzeichnet werden.³⁰

Im Normalfall gibt es zurzeit vier traditionelle Fremdsprachen, die also alle denselben Lehrplan haben, nämlich Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch. Die einzelnen Schulen können aber auch weitere, sogar nicht-europäische Fremdsprachen anbieten.³¹ In dem Zusammenhang denkt man z. B. an große Sprachen wie Chinesisch und Arabisch. Aber auch größere Migrationssprachen wie Urdu, Türkisch und Somalisch sollen wählbar sein. Damit wird ein deutliches Signal von Seiten der Behörden gesetzt:³²

... die Beherrschung einer so genannten Minoritätssprache ist ebenso anerkannt wie die Beherrschung einer traditionellen zweiten Fremdsprache.

Jedoch muss angeführt werden, dass je untraditioneller die Sprachen sind, je schwerer tut sich der Schulerhalter, qualifizierte Lehrende zu finden. Die Konsequenz kann sein, dass nur größere Stadtschulen spannende Wahlmöglichkeiten anbieten können, während in den kleineren, häufig auf dem Lande gelegenen Landschulen die Wahlmöglichkeit aus finanziellen und personalmäßigen Gründen recht beschränkt vorkommen mag.

Aus der Hauptstadt Oslo verlautete vor kurzem die Botschaft, dass man dort nicht nur eine Vielzahl von Fremdsprachen anbieten möchte (man spricht u.a. von den Fremdsprachen Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch und Urdu), sondern dass sich dieses Angebot an Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse richten wird, d. h. 3 Jahre früher als eigentlich vorgesehen.³³

Ähnlich wie im Fach Englisch ist auch das Fach Fremdsprachen in drei Hauptgebiete eingeteilt:

1. Sprachenlernen
2. Kommunikation
3. Sprache, Kultur und Gesellschaft³⁴

²⁹ Siehe <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=9958>

³⁰ Siehe http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3076

³¹ Siehe auch die jüngste Direktive des zuständigen Ministeriums vom 18.1.08 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2008/Rundskriv-F-12-08-Innforing-av-Kunnskaps.html?id=497144> > Vedlegg 1

³² Nybøle, R. Steinar: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit am Beispiel Norwegens. In: Euro-pasiegel für innovative Sprachenprojekte, Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum, Graz 2006, S. 16, siehe [http://www.oesz.at/index_mula.php?language=de](http://www.oesz.at/index_mula.php?language=dehttp://www.oesz.at/index_mula.php?language=de), unter Downloads, ESIS-Broschuere 2006.

³³ <http://www.akersposten.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080128/NYHETER/178853003/1017>

³⁴ Siehe Punkt 2.2.1. Warum der 3. Punkt im Fach Englisch „Kultur, Gesellschaft und Literatur“

Es gibt Kompetenzziele nach Vollendung der Kurse auf Niveau I und Niveau II.

Neben grundlegenden Fertigkeiten in der gewählten Fremdsprache wie schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, das Lesen von Texten bzw. das Rechnen in der Fremdsprache sowie die Verwendung von digitalen Werkzeugen sind beispielsweise nach dem ersten Kurs folgende Ziele im Bereich Kommunikation definiert:³⁵

- *das Alphabet und Zeichen der Sprache verwenden*
- *relevante Informationen finden und Hauptpunkte in angepassten und authentischen schriftlichen und mündlichen Texten verschiedener Genres verstehen*
- *an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilnehmen*
- *verschiedene Themen mündlich präsentieren*
- *eigene Meinungen und Gefühle ausdrücken*
- *Zahlen in praktischen Situationen verstehen und verwenden*
- *mit verständlicher Aussprache kommunizieren*
- *einen auf alltägliche Situationen angepassten Wortschatz verstehen und verwenden*
- *grundlegende sprachliche Strukturen und Formen der Kohärenz verwenden*
- *die Sprachverwendung in gewissem Grade den jeweiligen Kommunikationssituationen anpassen*
- *erzählende, beschreibende und informative Texte produzieren*
- *zwecksangepasste Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien verwenden*
- *Kommunikationstechnologie im Bereich Zusammenarbeit und in der Begegnung authentischer Texte verwenden*

Die Ziele nach dem 2. Kurs sind ähnlich konzipiert, jedoch sind die Anforderungen etwas gestiegen. So heißt es z. B. statt „mit verständlicher Aussprache“ nun dann „mit guter Aussprache und Intonation“.³⁶

2.2.3 Lehrplan für „Sprachen“ als Teil einer studienvorbereitenden Spezialisierung

Im Bereich studienvorbereitende Ausbildungsprogramme der Sekundarstufe II befindet sich neben (1) Sport und (2) Musik, Tanz und Drama eine Gruppe studienvorbereitender Spezialisierungen, die bei der Einführung des neuen Lehrplanwerkes aus vier verschiedenen Untergruppen bestanden:

a) kunsthandwerkliche Fächer, b) naturwissenschaftliche Fächer, c) Sozial- und Wirtschaftsfächer sowie d) Sprachen.

heißt, während der gleiche Punkt im Fach Fremdsprachen „Sprache, Kultur und Gesellschaft“ genannt wird, ist unklar. Siehe auch Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, 2006, S. 102.

³⁵ Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, ebd., S. 104.

³⁶ Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006, Kunnskapsdepartementet, 2006, S. 105.

Da im Schuljahr 2007-2008 nur etwa 5,8% der Studierenden die Spezialisierung „Sprachen“ gewählt haben,³⁷ was selbstverständlich als ein Anachronismus in der heutigen internationalen Gesellschaft verstanden werden muss, hat im November vergangenen Jahres das Ministerium beschlossen, die Spezialisierungen „Sozial- und Wirtschaftsfächer“ und „Sprachen“ zu einer Spezialisierung zusammenzulegen.³⁸ Die Begründung war in erster Linie, dass die Fächerkombinationen in der Spezialisierung „Sprachen“ sehr begrenzt waren, und dass man mit einer besseren Wahlmöglichkeit zu einer größeren Flexibilität in der Struktur gelangen und dadurch mehr Studierende ansprechen würde.

Vor kurzem hat das Ministerium ein neues Fach vorgeschlagen, nämlich „Tourismus und Sprachen“, das ab Herbst 2008 als Teil der oben genannten Spezialisierung integriert werden soll.³⁹

Sicherlich sind diese Versuche alle Zeichen dafür, dass man die Erlernung von Fremdsprachen fördern möchte, zumindest durch die Behörden. Ob jedoch auch die Schülerinnen und Schüler durch diese Maßnahmen zu den Fremdsprachen zurückkehren wollen, bleibt noch zu sehen. Als vor einiger Zeit die Rekrutierung bei den naturwissenschaftlichen Fächern sehr schlecht war, haben die Behörden zu der Lösung gegriffen, Studierenden dieser Fächer Extrapunkte bei der Zulassung zu Hochschulen und Universitäten zu verteilen. Laut einem Lehrerverband ist das möglicherweise die Medizin, die man auch für die Fremdsprachen verschreiben müsste.⁴⁰

Was Englisch⁴¹ und Fremdsprachen⁴² im Programmbereich Sprachen betrifft, können die Studierenden – vorausgesetzt, dass sich eine genügende Anzahl Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den einzelnen Kurs anmeldet – zwischen mehreren Sprachen⁴³ wählen.

³⁷ Untersuchung des Norwegischen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung, siehe <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=12711>

³⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Sammenslaing-av-programomrader-i-videreg.html?id=493077>

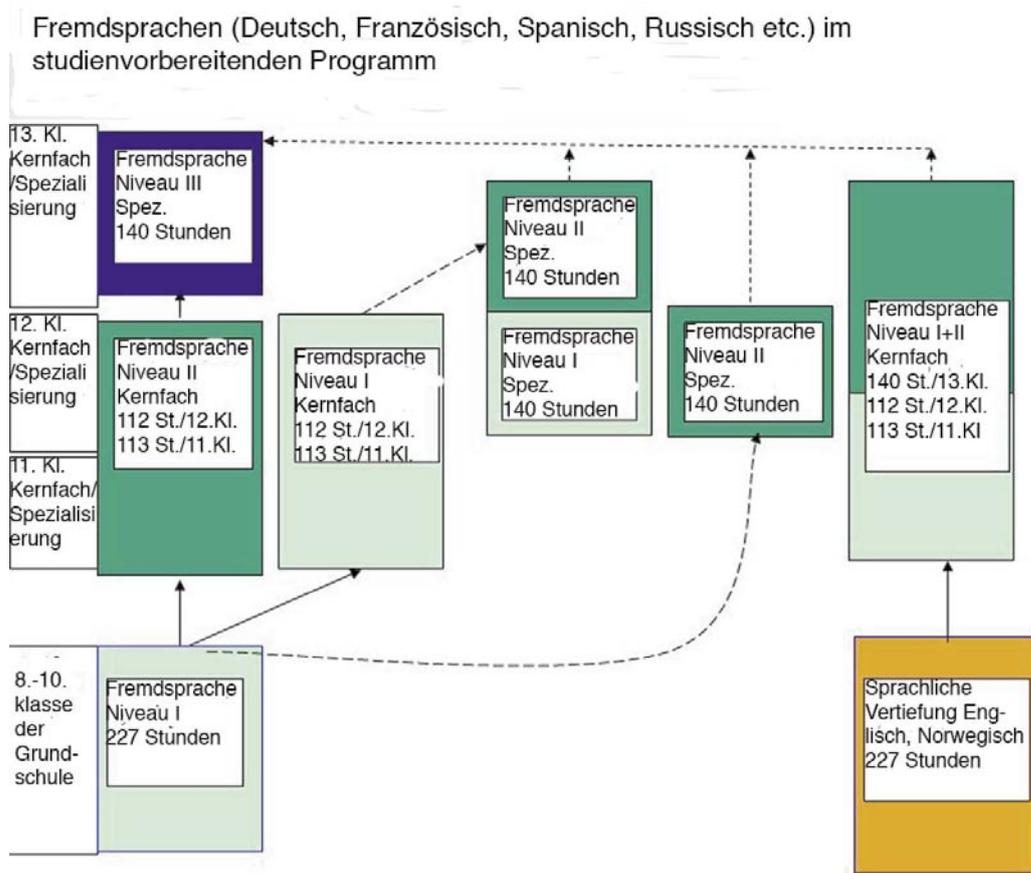
³⁹ http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3172

⁴⁰ Der Lehrerverband „Utdanningsforbundet“ listet insgesamt sieben Maßnahmen auf, um Fremdsprachen zu fördern, siehe http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____56124.aspx

⁴¹ Siehe zum Fach Englisch http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=189536

⁴² Siehe zum Fach Fremdsprachen http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=215159&visning=6

⁴³ Im Lehrplanwerk werden insgesamt 16 Sprachen auf Niveau I aufgelistet. Für externe Prüflinge („privatister“) stehen noch über 40 weitere Sprachen zur Auswahl. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Migrationssprachen. Vgl. http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Fag.aspx?id=2521&fagid=281598



Vereinfachte graphische Darstellung zum Niveau und Umfang von der Kategorie „Fremdsprache“ in der Grundschule und im studienvorbereitenden Programm.⁴⁴

2.3 Englisch und Fremdsprachen als Arbeitssprache – CLIL

Die ersten Versuche einer Content and Language Integrated Learning-ähnlichen Methode zu verwenden, begannen 1993, und zwar in der Sekundarstufe II in den Fächern Geschichte, Religion, Tourismus und Kochen. Das Bildungsministerium genehmigte im selben Jahr den auf freiwilliger Basis durchzuführenden Versuch, den man „Fremdsprachen als Medium in anderen Fächern, bilingualen Unterricht“ nannte.⁴⁵ In den nächsten Jahren nahm die Anzahl der freiwilligen „bilingualen

⁴⁴ Meine Übersetzung und Vereinfachung in Anlehnung an http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/OSS/oss_sprak_stor.jpg. Englisch gehört nicht zu der Kategorie „Fremdsprachen“.

⁴⁵ Svenhard, Britt Wenche/ Servant, Kim/ Hellekjær, Glenn Ole/Bøhn, Henrik: Norway. In: Maljers, Anne/ Marsh, David/ Wolff, Dieter (Hgg.): Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. European Platform for Dutch Education. Alkmaar 2007, S. 139-146.

Klassen“ zu, und zusätzlich zu Englisch kamen weitere Sprachen wie Französisch und Deutsch hinzu. Wenn auch keine genauen quantitativen Untersuchungen in den 90er Jahren durchgeführt wurden, war der generelle Eindruck, dass sich die Methode ausbreitete.

Im Zuge einer Erhebung von CLIL-Aktivitäten in Europa durch die EU-Kommission⁴⁶ wurde im Herbst 2004 auch in Norwegen mit einer genaueren Analyse begonnen.⁴⁷ Leider war die Antwortquote von den befragten Schulen niedrig, aber etwa 3-4% der Schulen der Sekundarstufe II führten an, irgendeine Art von CLIL anzubieten. Englisch war mit Abstand die am häufigsten verwendete Sprache.

Neuere Untersuchungen zeigen jedoch, dass die positive Stimmung der 90er Jahre wohl heute zu relativieren ist. Laut einer Übersicht des Norwegischen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung bieten zurzeit immer noch nur 16 Schulen CLIL an, und lediglich 4 davon bekommen Projektmittel.⁴⁸

Es gibt gute Gründe, CLIL-Unterricht in Norwegen anzubieten. So weist z. B. Glenn Ole Hellekjær in seiner im Jahre 2005 veröffentlichten Dissertation nach, dass englischsprachiger CLIL-Unterricht in einem Fach zu besseren Lesefertigkeiten in Englisch führt als der traditionelle Englisch-Unterricht des Spezialisierungsprogrammes der Sekundarstufe II.⁴⁹

Es gibt aber auch mehrere Gründe dafür, warum der immersive Unterricht nicht richtig Fuß fassen will. Zunächst macht sich selbstverständlich auch in diesem Bereich das allgemeine Desinteresse für Fremdsprachen spürbar, aber es fehlt noch an Information über die Methode, an einer Qualitätssicherung durch Ausbildung oder Schulung in der CLIL-Methode, an finanziellen Mitteln sowie an einer genaueren Beschreibung von Seiten der Behörden, was CLIL sein soll und welchen Stellenwert diese Methode in der norwegischen Schule haben soll.⁵⁰

⁴⁶ Siehe Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe, Eurydice 2005 (www.eurydice.org).

⁴⁷ Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe. Norway. National Description - 2004/05 (www.eurydice.org).

⁴⁸ <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10111>

⁴⁹ Hellekjær, Glenn Ole (2005): The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities. Dr. art. avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Historisk-filosofisk fakultet. S. 250.

⁵⁰ Siehe auch Lindemann, Beate: CLILiG in Norwegen, S. 3, <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13649>

3. FREMDSPRACHENLERNEN AUSSERHALB DER SCHULE

Durch die dominierende Stellung der englischen Sprache als *lingua franca* in der norwegischen Gesellschaft hat vor allem diese Sprache gewisse Domänen erobert, die in anderen Gesellschaften der einheimischen Sprache vorbehalten sind: Englisch ist derzeit unabdinglich in den Medien Radio und Fernsehen sowie in Computerspielen und im Internet.

Im norwegischen Radio werden häufig – je nach Zielpublikum – kürzere Berichte auf Englisch gar nicht übersetzt. In staatlichen und kommerziellen norwegischen Fernsehstationen werden alle Filme, Berichte und sonstige Sendungen in der Originalsprache mit norwegischen Untertiteln ausgestrahlt. Niemand würde je auf die Idee kommen, Kino- oder DVD-Filme zu synchronisieren. Eine Ausnahme bilden zum Teil Kinderfilme.

Im norwegischen Bericht „Language Education Profile“ wird auf diesen Umstand sehr wohl hingewiesen:⁵¹

... because of the strong presence of English in everyday life in Norway, through the media in general (TV-films in original version, music, publicity etc.) and the influence of American culture, the language is „taught „for free“. Thus the learning of English expands naturally outside the classroom and provides the opportunity to practice one's knowledge (at least receptive competence)

Selbsteinschätzungstests zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler dieses Umstandes auch bewusst sind, indem sie behaupten, dass nur die Hälfte dessen, was sie in Englisch gelernt haben, auf den schulischen Unterricht zurückgeht.⁵²

Der starke außerschulische Teil des gesamten Englischlernens hat natürlich zur Folge, dass norwegische Schülerinnen und Schüler weniger Schulstunden benötigen, um dieselbe Kompetenz zu erreichen wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in Ländern mit einem kleineren außerschulischen Anteil an Englischeinfluss.

Obwohl auch andere Fremdsprachen in den Medien zu hören sind, überwiegt bei weitem der amerikanische und britische Einfluss. Das bedeutet, dass Fremdsprachen wie Spanisch, Deutsch und Französisch von diesem „Gratisangebot“ so gut wie gar nicht profitieren.

Sowohl die Randlage Norwegens wie die Dominanz der englischen Sprache und Kultur in Norwegen verleiten einige Norwegerinnen und Norweger zu der An-

⁵¹ Language Education Policy Profile: Norway. Language Policy Division Strasbourg and Ministry of Education and Research, Norway, 2003-2004, S. 17.

⁵² Language Education Policy Profile (ebd.), S. 18.

nahme, dass die Erlernung der englischen Sprache genug sei, um sich in einer globalen Gesellschaft zurecht zu finden. Vor kurzem erschien eine Studie zu Bedarf und Beherrschung von Englisch und anderen Fremdsprachen in der norwegischen Wirtschaft. Dort wurde nicht nur nachgewiesen, dass die norwegische Wirtschaft fehlende Kompetenzen in Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch feststellen muss, sondern dass die vorhandenen Englischkenntnisse nicht ausreichend sind. Aufgrund solcher fehlender Kompetenzen verlören viele norwegische Firmen wichtige Aufträge.⁵³

4. DER STRATEGIE- UND HANDLUNGSPLAN „SPRÅK ÅPNER DØRER“

Im Juni 2005 veröffentlichte die damalige Regierung einen Strategie- und Handlungsplan zur Förderung von Fremdsprachen in der Ausbildung (2005-2009). Während in der ersten Fassung die wichtige Änderung der 2. Fremdsprache von einem Wahl- zu einem obligatorischen Fach viel Aufmerksamkeit bekam, entfachte nach dem Änderungsvorschlag der neuen Regierung im selben Jahr betreffs des Stellenwertes der 2. Fremdsprache eine – für norwegische Verhältnisse – recht heftige öffentliche Debatte.⁵⁴

Hauptargument des Ministers und seiner Partei gegen eine obligatorische 2. Fremdsprache ab 8. Klasse war die Angst vor einer weiteren Theoretisierung⁵⁵ des Schulalltags und vor einem Misserfolg der so genannten „schwachen“ Schülerinnen und Schüler. Die Gegner wiesen auf mehrere wissenschaftliche Studien hin, die deutlich zeigen, dass auch so genannte „schwache“ Lernende Fremdsprachen erlernen können.⁵⁶

Eine revidierte Auflage des Strategieplanes erschien im Jänner 2007.⁵⁷ Diese Version unterscheidet sich in den meisten Punkten kaum von der älteren Version. Eine Ausnahme bildet selbstverständlich hauptsächlich der geänderte Stellenwert der 2. Fremdsprache.

⁵³ Hellekjær, Glenn Ole: Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok! (=Fokus på språk, 3/2007). Fremmedspråksenteret, Halden, vor allem S. 48.

⁵⁴ Siehe die Links in: (2005) <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10154> und (2006) <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10155>

⁵⁵ Dieses Argument setzt voraus, dass man Fremdsprachenunterricht als eine theoretische Angelegenheit versteht.

⁵⁶ Siehe z. B. die so genannte SEN-Studie des Europarates (Special Educational Needs in Europe – The Teaching & Learning of Languages (2005): http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/special_en.pdf

⁵⁷ Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Revidert utgave januar 2007. Kunnskapsdepartementet. On-line-Versionen (norwegisch und englisch) können hier heruntergeladen werden: <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=9805>

4.1. Die Gründung des Norwegischen Nationalen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung

Ein wichtiger Bestandteil des Strategie- und Handlungsplanes war die Gründung eines nationalen Zentrums für Fremdsprachen in der Ausbildung im Jahre 2005. Nach einer Ausschreibung, bei der alle Hochschulen und Universitäten Norwegens die Chance hatten, einen begründeten Antrag zu stellen, entschied sich das Ministerium für die Hochschule Østfold in Halden als Standort für das Zentrum. Damit sollte unter anderem erwirkt werden, dass das Zentrum auf eine wohl funktionierende administrative Infrastruktur sowie auf ein aktives⁵⁸ Fremdsprachenkollegium zurückgreifen kann.

Das Zentrum ist eine unabhängige Einheit der Hochschule Østfold, die aber in Bezug auf ihre fachliche Tätigkeit dem staatlichen Norwegischen „Utdanningsdirektorat“ (in englischer Übersetzung „The Norwegian Directorate for Education and Training“) und dadurch indirekt auch dem Bildungsministerium untergeordnet ist. Die wichtigsten Aufgaben des Zentrums sind:⁵⁹

... die Förderung einer qualitativ hochwertigen Fremdsprachenausbildung. Dabei sind vor allem die Praxisnähe des Unterrichts sowie eine variierte, auf die Bedürfnisse sämtlicher Lernergruppen ausgerichtete Auswahl von Unterrichtsmethoden und –gegenständen zu fördern. Darüber hinaus ist auch die Erweiterung von Lehrangeboten in Fremdsprachen unter besonderer Berücksichtigung der Erfassung neuer Schülergruppen ein wichtiges Ziel.

Das Zentrum hat zurzeit 11 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zusammen 6,7 Vollstellen ausmachen. Bei den Teilzeitbeschäftigten handelt es sich um Fremdsprachenlehrende (Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch und Russisch) der Schule und Hochschule, deren Aufgabe es auch ist, dem Zentrum Wissen und Einsicht aus der Praxis- und Forschungsnähe zukommen zu lassen.

4.2 Der Strategie- und Handlungsplan

Im Strategie- und Handlungsplan „Språk åpner dører“ („Sprachen öffnen Türen“) werden die wichtigsten Akteure im Plan genannt und vorgestellt.⁶⁰ Dabei handelt es sich um das Fremdsprachenzentrum,⁶¹ das „Senter for internasjonalisering av høgre utdanning“ (in englischer Übersetzung „Norwegian Centre for International Co-

⁵⁸ Sowohl in Bezug auf Forschung wie auch auf Praxis.

⁵⁹ <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10392>

⁶⁰ Strategi. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæring 2005-2009. Revidert utgave januar 2007. Kunnskapsdepartementet, S. 56-59.

⁶¹ Die Bezeichnung „Fremdsprachenzentrum“ ist eine Kurzform des offiziellen Terminus „Norwegisches Zentrum für Fremdsprachen in der Ausbildung“.

peration in Higher Education“),⁶² das Vox (in englischer Übersetzung „Norwegian Institute for Adult Learning“),⁶³ das „Utdanningsdirektoratet“ (in englischer Übersetzung „Norwegian Directorate for Education and Training“)⁶⁴ und das Netzwerk für Englisch und Fremdsprachen.⁶⁵

Der Plan besteht auch aus einer Situationsbeschreibung (S. 14-27) und einem Hauptteil, der sechs übergeordnete Ziele, eine Reihe von Teilzielen sowie gezielte Maßnahmen darlegt (S. 38-55). Bei jeder Maßnahme werden immer die verantwortlichen Akteure genannt und dort, wo mehrere Akteure aufgeführt sind, hat man eine Arbeitsverteilung aufgestellt, aus der hervorgeht, wie die Aufgaben verteilt sind, und wann die Maßnahme erfolgreich abgeschlossen sein soll.

Der Strategie- und Handlungsplan ist ein Meilenstein in der norwegischen Ausbildungspolitik und hat durch seine klar formulierten Ziele und sein handlungsorientiertes Profil auch für internationales Aufsehen gesorgt.

5. SCHLUSSWORT

In der Studie „The Assessment of Pupils’ Skills in English in Eight European Countries“ erzielten Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse der skandinavischen Länder ausgezeichnete Ergebnisse. Das Schlusslicht bilden Frankreich und Spanien:⁶⁶

A large gap appears mainly between the low results obtained by the French and Spanish pupils, especially on the oral comprehension and writing production scales, and the other five countries. Scandinavian pupils (in particular Finnish, Norwegian and Swedish) demonstrate the best performance for each of the four scales, except for Denmark for linguistic competence.

Die Norwegerinnen und Norweger dieser Studie scheinen eine sehr gute passive Sprachkompetenz zu besitzen. Die Ergebnisse ihrer aktiven linguistischen Kompetenz (dazu gehört auch grammatische Korrektheit) liegen jedoch nicht an der Spitze.

Bedenkt man, dass dieselben Schülerinnen und Schüler in einem Selbsteinschätzungstest angeben, dass von ihren totalen Englisch-Fertigkeiten nur 52% auf

⁶² <http://www.siu.no>

⁶³ <http://www.vox.no/>

⁶⁴ <http://www.utedanningsdirektoratet.no/>

⁶⁵ Das Netzwerk wird vom Fremdsprachenzentrum koordiniert, siehe <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10044>

⁶⁶ Bonnet, Gérard (2002): The Assessment of Pupils’ Skills in English in Eight European Countries – A European Projekt, Commissioned by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, S. 72, siehe <http://www.cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf>

den schulischen Unterricht zurückgehen,⁶⁷ könnte man anführen, dass in diesem Punkt die Rolle der Schule in stark reduziert worden ist. Denn fast so wichtig wie die Schule seien derzeit Medien wie Radio, Fernsehen, Computer und Internet.

Obwohl Selbsteinschätzungstests als Messinstrument mit großer Vorsicht zu genießen sind, liefern jedoch solche Äußerungen wichtige Hinweise für die Verfasser von Curricula und die Gestalter der einzelnen Lehreinheiten. Wenn die Befragten ihr notwendiges Wissen nur zur Hälfte in der Schule bekommen haben, müsste vielleicht der Unterrichtsinhalt noch deutlicher geändert werden, und zwar verstärkt auf die Anforderungen einer Zweitsprache statt – wie früher – einer Fremdsprache.

Obwohl die norwegischen Schülerinnen und Schüler in dieser Studie an der Spitze sind, scheinen sie ihren erworbenen Englisch-Fertigkeiten weniger Bedeutung beizumessen als die anderen Befragten.⁶⁸ Im Bereich Kommunikation im Ausland, Computerverwendung und Studien sehen von allen Befragten die norwegischen die wenigsten Vorteile an ihrer Sprachkompetenz. Sie sind auch nicht sonderlich davon überzeugt, dass sie durch ihre Englisch-Fertigkeiten bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden noch leichter in einer Fremdsprache mit anderen kommunizieren können.

Wie im Laufe dieses Aufsatzes klar geworden ist, gibt es zurzeit eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen zur Englisch-Kompetenz der Norwegerinnen und Norweger. Während vor allem Hellekjær sowohl in der Schule wie auch in der Wirtschaft gute Englischkenntnisse bemängelt,⁶⁹ zeigt also Bonnet, dass zumindest die norwegischen Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse in einem internationalen Kontext zum Teil sehr gute Englisch-Kenntnisse haben.⁷⁰ Die norwegische Fremdsprachendidaktikerin Elisabeth B. Ibsen (Universität Oslo) hat dann auch vor kurzem berechtigterweise die Gretchenfrage gestellt, nämlich „wie gut können eigentlich die norwegischen Schülerinnen und Schüler Englisch?“⁷¹

⁶⁷ ebd. S. 96. In Spanien ist die entsprechende Zahl 63%.

⁶⁸ ebd. S. 91.

⁶⁹ Hellekjær, Glenn Ole (2005): *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities*. Dr. art. avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Historisk-filosofisk fakultet und Hellekjær, Glenn Ole (2007): *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!* (=Fokus på språk, 3/2007). Fremmedspråksenteret, Halden.

⁷⁰ Bonnet, Gérard (2002): *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries – A European Projekt*, Commissioned by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, siehe <http://www.cisad.adc.education.fr/revue/pdf/assessmentofenglish.pdf>

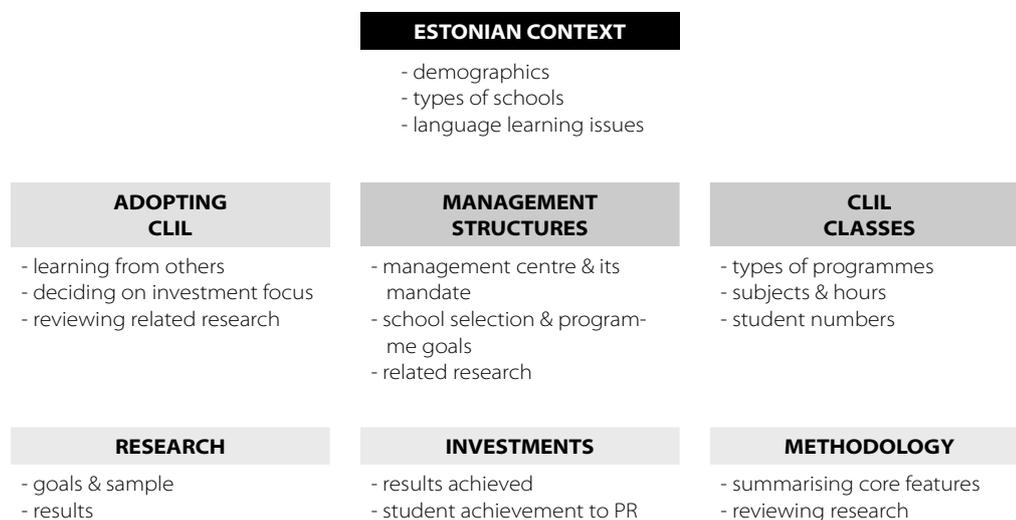
⁷¹ Elisabeth B. Ibsen (2008): *Hvor gode er elevene i engelsk?* siehe http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20____16220.aspx

Managing language programmes and classroom learning: The Estonian CLIL perspective

Peeter Mehisto, Language Immersion Centre, Tallinn

1. INTRODUCTION

This article aims to trace the history of Estonian language teaching to non-Estonian speakers in Estonia. In particular, it focuses on CLIL (content and language integrated learning) programming. The following graphic organiser maps the structure of the article.



2. ESTONIAN CONTEXT

Estonia's population is 1.34 million (Statistics Office, 2007). Ethnic Estonians comprise 68% of the populace, ethnic Russians comprise 26% and Ukrainians 3%. Over 120 ethnic groups are represented in the country. Sixty-seven percent (67%) of the population claims Estonian as its mother tongue and 30% Russian.¹ During a census two years prior to the restitution of independence in 1991, circa 15% of Russians and 8% of Ukrainians reported fluency in Estonian. In 2000, those census figures were 33% and 38% respectively.

Estonian is the official state language. A language law adopted in 1995 regulates the use of language in the public and private sphere. In particular, this law requires that people working with the public have a prescribed degree of proficiency in the state

¹ National Census 2000.

language. However, the market place can be much more exacting. Management and service sector jobs often require fluency in Estonian, Russian, English and Finnish.

There are both Estonian and Russian-language schools. Approximately 77 % of students attend Estonian-medium schools and 23% Russian-language schools. Publicly-funded universities offer the vast majority of programming in Estonian. Several private post-secondary institutions offer instruction through Russian or English.

In the 1960's, several schools (both Estonian and Russian-language schools) with intensive language programmes began offering a few elective subjects in Grades 6-12 through the L2. As a rule of thumb, the subjects taught through the L2 were literature and culture, as well as the history and/or geography pertaining to a country or the countries where the L2 is an official language.

With the re-establishment of independence in 1991, the curriculum of Russian-language schools was harmonised with that of Estonian-language schools. The number of hours dedicated to the study of Estonian in Russian-language schools was increased. Estonian was taught as a second language beginning in Grade 1 for 45 minutes per day. Children usually enter Grade 1 at the age of seven.

Language was a very sensitive issue during the Soviet era and, in particular, in the newly independent Estonia. Memories of recent forced Russification policies were fresh in the minds of many Estonians, who were often not even prepared to entertain the thought of discussing any immersion-type provision for Russian speakers. As a member of the leadership team of the Ministry of Education and Culture in the early years of a newly independent Estonia, the author of this article suggested on several occasions that CLIL methodology be explored as an option for Russian language schools. The question always received the same rapid response that Estonia would not place Russian speakers in the same position where Estonians had found themselves during the occupation.

In the years following the re-establishment of independence, considerable investments were made into teacher training and the development of new Estonian-as-a-second-language learning materials. However, Estonian-as-a-second-language teaching did not, generally speaking, lead to desired results. In particular, the majority of high school graduates from Russian-language schools did not have sufficient Estonian language skills to be competitive in the job market or to continue their studies in institutions of higher learning without receiving considerable further instruction in Estonian (Pavelson, 1998:212-213).

There was a general consensus that Estonian and Russian medium schools used a highly teacher-centred approach. Student in general sat in rows facing the teacher.

Classroom exchanges consisted primarily of what Sinclair and Coulthard (1975) have referred to as the IRF model, where a teacher asks a question, the student answers and the teacher follows up with acceptance or evaluation. Peer-cooperative work was more the exception than the rule. The primary focus was on delivering content and testing for the retention of facts. There was a widespread belief that schools in Estonia generally did not foster critical and creative thinking. Graduates were felt to be lacking in personal initiative. Nor did the increase in hours devoted to second language learning lead to sufficient levels of Estonian language acquisition.

When Russian-speaking parents were surveyed, their preferred model foresaw the curriculum being delivered partly in Estonian and partly in Russian. (Pavelson, 1998:178-179). Some schools began to apply CLIL strategies. A Tartu University research team developed a curriculum and teaching materials, which were used in a limited number of schools to teach home and cultural studies, as well as history through the medium of Estonian to Russian-speaking students.

In the spring of 1998, an 11-member Steering Committee consisting of major Estonian and international partners was established to investigate different models of second language pedagogy. The Committee sought to ascertain whether CLIL would be an appropriate language teaching strategy for Estonia. In the process, it became evident that key stakeholders needed to learn more about CLIL and, in particular, the immersion approach to language acquisition. By year end, a wide range of stakeholders came together for a three-day seminar that included local and international experts, to study immersion theory and practice. After intense discussion, the stakeholders produced a communiqué calling on the Ministry of Education to explore the option of establishing a pilot immersion programme.

3. ADOPTING CLIL

Almost a full year was spent learning about CLIL options and eventually planning for the institution of an early CLIL programme beginning in Grade 1. Canada and other donor countries such as Finland agreed to assist Estonia in its efforts.

During that preparatory year there was an opportunity to meet CLIL researchers from Canada, Finland, Ireland, Spain and Estonia. Numerous school visits took place in Canada and Finland. During those study visits, meetings were held with CLIL students, teachers, parents, head teachers, local government officials and teacher trainers. Literature on immersion programming was reviewed.

Based on those investigations, it was understood that immersion programmes promised big results, but reportedly required much work. The establishment of programming was seen as a major and complex task requiring considerable investment

into working with a large number of stakeholders. Stakeholders are “any group or individual who can affect, or is affected by, the achievement of the organization’s objectives” (Lépineux, 2005:100 referring to Freeman).

Politicians, local government officials, inspectors, pro-CLIL parents, anti-CLIL parents, journalists, head teachers, vice-principals, members of the school steering committee, CLIL-teachers, non-CLIL teachers, librarians, boys, girls, university professors and university researchers, among others, were all seen as being partners in CLIL programme development or as potentially resisting or even undermining programme implementation.

Although CLIL classes have been established by one enthusiastic teacher with the support of an administrator, setting up and developing a CLIL programme is a complex undertaking. Optimal management and delivery of education in general “transcend the capacity of one school working alone” (Smith and Wohlstetter, 2001:516). Considering the added complexity of establishing a bilingual or multilingual programme, effective and sustainable CLIL programmes can also be said to surpass the capacity of any one person or educational institution working alone.

Initially, it was felt that the Estonian situation was unique and that CLIL could not possibly work in Estonia. As stakeholders learned about programme successes elsewhere in the world, and after being involved in the planning for programme implementation, they began to believe CLIL was a viable option. In later years of the programme, when student success was already demonstrated in Estonia, people in different regions of the country expressed the opinion that their region was unique and that CLIL could not possibly work in their area. By giving these people access to the reliable information, by including them in a planning process, and by affirming their right to develop the programme as they saw fit, resistance to programme implementation began to dissipate. Programme implementation spread to new regions of the country.

In addition to involving and building strong relationships with a large number of stakeholders, Canadian and/or Finnish partners revealed a need for many of the following investments to ensure that CLIL programmes achieve maximum results. The list of investments seen below also includes the Estonian Centre’s own learning gleaned throughout the programme implementation process:

- thorough planning that engages key stakeholders in joint decision making around the common cause of establishing quality programming;
- understanding and agreeing on CLIL methodology and good pedagogy in general;
- understanding best practice in management, including the management of educational change;

- building stakeholder networks (internal and external to the school, regionally and nationally) that constitute a learning community;
- recognising and using a school's, local and national government's, and the universities existing knowledge base;
- accessing training/mentorship programmes and materials for teachers, administrators, inspectors and parents among others;
- accessing and developing teaching and learning materials for students;
- funding independent research on student achievement and programme management;
- managing public relations including through the development of information materials addressing key stakeholder concerns;
- having a government agency that is mandated to coordinate and support CLIL programme development.

Many of the above points are to a great extent echoed in educational change, school leadership, change management, societal learning and change, professional learning communities, public sector management, and stakeholder approach literature. For example, Bentley (2006), Day (2003), Fukuyama (2004), Fullan (2001), Harris (2003), Hopkins (2002, 2006), Hopkins and Jackson (2003), and Lopez and Kreider (2003) write of the need to involve stakeholders in planning the delivery of education. Davies (2007) stresses the importance of processes that involve school staff in planning. Hardy et al. (2005), Waddell (2005), Crane and Livesey (2003) and Svendsen and Laberge (2005) all write about stakeholders networks where no organisation is in a dominant position, but groups are brought together by a jointly defined issue. Mehisto (2006) points to value of a 'decentred' stakeholder dialogue where no one organisation dominates and stakeholders in CLIL come together, above all, out of a desire to support the development of value-added, quality CLIL programming. Bentley (2006), Bond and Farrar (2006), Hopkins (2006) and Warren (2005) detail the advantages of networks in education. Mehisto and Asser (2007) point to the benefits of having a central agency coordinate CLIL programme development.

4. ESTABLISHING MANAGEMENT STRUCTURES

In order to prepare for programme implementation, the Estonian Ministry of Education established a Language Immersion Centre. It opened its doors in late 2000. The Ministry hoped that this would help it to better manage programming and to avoid some of the pitfalls faced by Canadian and Finnish partners when they established their immersion programmes. The Estonian Centre's mandate includes:

- CLIL programme leadership and development;
- training and advising of teachers, teacher trainers, school managers and education officials;

- development and publication of training materials;
- development and publication of teaching materials;
- co-ordination of research;
- exchange of experience with local and foreign partners;
- public relations.

The Centre began to move on all fronts of its mandate. A year of preparation was invested into establishing programming. Schools were invited to compete for the right to participate in the pilot project. Schools had to meet, among others, the following criteria:

- the approval of the local government;
- a school strategic plan that reflects language teaching/learning goals and needs;
- a knowledge of the basic principles of CLIL methodology;
- a willingness to cooperate with other CLIL schools;
- a willingness to release teachers for training;
- a willingness to assume a training /mentoring role in future years.

Schools and parents were concerned that any CLIL programme not adversely affect the students' Russian language development. They were also interested in helping students to be fluent in Estonian. It was also felt that parents would not place their children in the programme if their learning in subjects such as maths or science suffered.

Thus, by 2000, the Estonian CLIL programme had established the following first four goals for programming. The fifth goal was added in 2005 to reinforce the fact that CLIL programming fits within the framework of general good practice in education. Thus, the Estonian CLIL programme aims to have students achieve:

- grade-appropriate levels of academic achievement in all subjects taught through Estonian, and in those taught through Russian;
- age-appropriate functional proficiency in listening, speaking, reading and writing in Estonian;
- age-appropriate levels of Russian language competence in listening, speaking, reading and writing;
- an understanding and appreciation of the cultures associated with the Estonian and Russian languages;
- the cognitive and social skills and habits required for success in an ever-changing world.

Cloud et al. (2000: 5), Genesee (2005:6) and Lindholm and Molina (1998:707-708) identify similar goals for bilingual education. Although the Immersion Centre chooses to include a separate goal for the development of cognitive and social skills, which the aforementioned authors do not include, these authors, nonetheless,

do stress the importance of cognitive development. Moreover, the interrelationship between content (subject knowledge), communication (language knowledge), culture and cognition are summarised in the 4Cs Framework (Coyle, 2006). As well, Illeris (2007) sees the processes and dimensions of learning as including content (knowledge, understanding skills) incentive (motivation, emotion, volition) and interaction (action, communication and cooperation).

5. LAUNCHING CLIL CLASSES

The voluntary Estonian language CLIL programme was launched nationally in September 2000 for 134 seven-year-olds in four Russian-language schools beginning in Grade 1. Today, 2,644 students are enrolled in the early CLIL programme in 24 kindergartens and 14 schools.

Entry to the early CLIL programme can be gained in kindergarten or in Grade 1. On mutual agreement among participating schools, student selection is based primarily on a first come, first served basis.

The number of hours and subjects taught in a given language are based on an agreement among schools offering early CLIL. The availability and strengths of existing teachers have led to some exceptions. In kindergarten and Grade 1, all subjects are taught in Estonian. In Grade 2, Russian language arts is introduced. In Grade 3, in addition to Russian language arts, English as a second language is introduced. In Grade 4, science is taught in Russian (L1). In the upper grades, physics, chemistry and mathematics are also taught in Russian. (See Table 1.)

Table 1 – Language of instruction as a percentage of total instructional time in early CLIL

EARLY CLIL Grades & hrs of tuition (1 hour = 45 minutes)	Language of Instruction as a Percentage of Total Instructional Time		
	In Estonian	In Russian	In English
Kindergarten – voluntary with varying hours	100	–	–
Grade 1 – 20 hrs of tuition per week in total	100	–	–
Grade 2 – 23 hrs of tuition per week in total	90	10	–
Grade 3 – 25 hrs of tuition per week in total	72	16	12
Grade 4 – 25 hrs of tuition per week in total	64	24	12
Grade 5 – 28 hrs of tuition per week in total	49	39	12
Grade 6 – 30 hrs of tuition per week in total	44	44	12

In the initial years, most early CLIL schools offered a preparatory class for potential students. Two 35-minute classes were provided per week for two semesters.

Today, most students entering the programme attend a CLIL programme in kindergarten.

Inspired by the success of the early CLIL programme, a late CLIL programme beginning in Grade 6 was launched in four schools in 2003. Today, a total of 1,303 students are enrolled in the late CLIL programme in 20 schools. Based on a mutual agreement among participating schools, student selection is decided primarily on a first come, first served basis and a minimum C+ average in Grade 5 Estonian language arts (Estonian as a second language).

Russian-language schools not involved in the CLIL programme deliver, almost without exception, some non-language classes through Estonian in Grades 1-5.² Grade 6 is a preparatory year for the late CLIL programme that begins in Grade 7. In Grade 6, science, people in society, handicrafts and art are taught through Estonian. In Grade 7 and 8, all subjects, with the exception of Russian language arts and the L3, are taught in Estonian. (See Table 2.) However, as the programme matures, it is likely that some variations in subjects delivered through Estonian and the number of hours delivered through the medium of Estonian may vary from school to school. There is anecdotal evidence that several schools are having difficulty finding sufficient qualified staff to deliver a full compliment of classes through the medium of Estonian.

Table 2 – Language of instruction as a percentage of total instructional time in late CLIL

LATE CLIL	Language of Instruction as a Percentage of Total Instructional Time		
	In Estonian	In Russian	In a foreign language
Grades & hrs of tuition (1 hr = 45 minutes)			
Grade 6 – 30 hrs of tuition per week in total	33	57	10
Grade 7 – 30 hrs of tuition per week in total	76	14	10
Grade 8 – 32 hrs of tuition per week in total	76	14	10
Grade 9 – 34 hrs of tuition per week in total	60	30	10

At the upper secondary level in Grades 10-12, Russian-language schools are required as of 2007, by law, to begin a process that will lead to the delivery of, at least, 60% of the curriculum in Estonian. Current and former Immersion Centre staff are being asked to share expertise gained through the development of the CLIL programme with schools seeking to meet this challenge, however, this is not part of the Centre's mandate.

² Estonian Ministry of Education and Research.

It is also noteworthy that the Immersion Centre also worked to foster cooperation with those schools teaching some subjects through other languages such as French, German or English. It did not meet with much success. These schools, which offer enriched language programming, generally enjoy an excellent reputation. They are often spoken of as elite schools. They may not all have seen the benefit of the proposed cooperation.

6. RESEARCH RESULTS

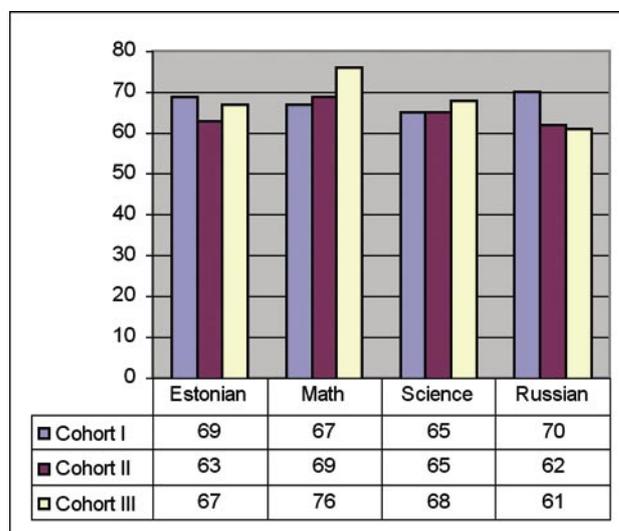
The early CLIL programme has been extensively researched (Asser, et al., 2005). The research team from Tartu University was chosen through an open tender. They tested the first, the second and third cohorts of students who began their studies in Grade 1 in 2000, 2001 and 2002 respectively. Each cohort was studied for three years. In addition, to measuring achievement, researchers surveyed parents. CLIL student achievement was compared with the test results of a control group consisting of Russian-speakers studying through the medium of Russian, and of Estonian-speakers studying through the medium of Estonian.

The researchers concluded that learning through the medium of a second language is manageable for the students. Furthermore, both Estonian and Russian-language skills were developing well.

In particular, researchers tested students in maths, science, Estonian and Russian.

The average test results for all three cohorts at the end of Grade 3 fell into a range between 60-76%. Students achieving over 60% are considered as having achieved curriculum planned outcomes. The geographic location of the schools did not appear to play a role in test results. Test results were on average the same throughout the country including in areas where there are limited opportunities to speak Estonian outside of the classroom. However, it is noteworthy that there was a decline in Russian language results in Grade 3. Concomitantly a similar decline was noted in the Russian control group.

Table 3. Comparison of the outcomes of subject tests for three cohorts in early CLIL at the end of Grade 3 (percentage of the maximum)



The intelligence quotient (IQ) of students was determined using the Raven test. Comparisons between the differential in test results when compared to the differential in IQ results do not indicate a clear correlation. Moreover, subject-testing shows that the differential in test results per school varies greatly. This seems to indicate that there is a significant difference in how schools support students and deliver curriculum. (Mehisto, Asser, 2007)

Parental assessment of student achievement in the early CLIL programme has remained high from year to year: the development of Estonian language skills is in accordance with, or has exceeded, the expectations of 80–90% of parents; as regards the learning of subjects, the expectations of 60–80% of parents have been met or surpassed.

Programme sustainability was studied in the first four schools adopting the nationally managed early CLIL programme. The study included parental and teacher surveys, lesson observations, analysis of school planning instruments and interviews with school managers. Clearly the initial pilot schools have been successful in launching the programme. Respondents identified the fact that major stakeholders understood and supported the programme as a key programme success factor. Centrally-produced teaching materials and programme co-ordination by the Immersion Centre were also widely indicated as programme success factors. The study also found that schools could benefit from a greater focus on supporting students in developing critical thinking skills, from taking better into account topics of interest to students and from the more effective implementation of best practices in evaluation (Mehisto, 2006).

Late CLIL students were studied for the first two years of programming. Initial research results were considered too preliminary to draw conclusions. This student achievement study came to a halt as tendering procedures for research grants were changed allowing only legal entities to apply for financing. The procedures were considered so onerous that no legal entity applied. These problems have been overcome and a new study is underway.

7. INVESTMENTS AND ACCOMPLISHMENTS

In order to support programme implementation the following investments were made during the first five years into the programme. These are described in the Immersion Centre's 2005 annual report (2005:32-36) in results based terms and represent the joint achievements of the Centre and its partners.

1. CLIL had shed its project status and has become part of the mainstream education system.
 - 2,552 students were enrolled in the programme
 - 17 kindergartens and 31 schools had joined the programme
2. Student achievement was consistent with international results.
 - backed by independent research by Tartu University, Estonian students were achieving results that were comparable to those in Canada and Finland
3. CLIL-specific learning materials had been developed and were in widespread use.
 - 95 large print readers had been translated into Estonian from English and French for kindergartens and Grades 1-3
 - 12 large print readers had been developed for kindergartens
 - 6 textbooks and 6 student workbooks for Grades 1-3 had been field-tested and published
 - 300 worksheets had been created for kindergartens
 - 700 worksheets had been created for Grades 1-4
 - 2,250 worksheets had been created for Grades 6-9
4. 900 people had received a total of 55,000 person hours of professional development
 - teachers, school administrators, parents, university lecturers, as well as local and national education officials have taken part in training sessions
 - notes and materials from training sessions have been synthesised in a user-friendly format

5. A research base was in place.
 - students had been tested every year
 - parents had been surveyed once per year
 - programme management practices have been studied
 - research has been vetted by international experts

6. A communications plan had been developed and implemented.
 - 1,545 minutes of radio and TV airtime devoted to CLIL
 - 346 newspaper or magazine articles on CLIL
 - 10-part reality TV programme about CLIL students
 - 30-minute film about CLIL based on reality TV programme
 - 13,000 copies of newspaper supplement on CLIL had been inserted into two Russian-language newspapers, and 4,400 copies given to pilot schools
 - 2 brochures had been produced to promote student and parent interest in CLIL
 - a trilingual website had been established which had 21,059 visitors who had made 449,212 hits during the first three quarters in 2005

7. Local governments supported programming.
 - 8 local governments had supported programme development, the renovation of CLIL classrooms, the purchase of learning materials and/or student participation in summer CLIL camps

8. The programme enjoyed high-profile support.
 - President's Education Award for 2004 recognised programme accomplishments and managers
 - the President, Prime Minister, several other ministers and many foreign dignitaries had visited the Centre and CLIL schools

9. International partnerships had expanded.
 - partnership with Canada had extended to include late CLIL
 - EU Phare programme had started to support expansion of late CLIL programme
 - Estonian and Canadian colleagues had visited and had received delegations from Latvia and Russia to lecture and give demonstration lessons on CLIL
 - CLIL programme had been launched in the Mari El Republic of the Russian Federation, based on the Estonian model

10. A handbook/compendia for teachers and administrators had been completed.
 - a 225-page handbook/compendium, as well as a 250-page binder included guidelines and notes on programme development for CLIL teachers, parents, school administrators and government officials
 - knowledge gained from programme development had been distilled into chart form and included programme implementation, as well as lesson observation tools

11. International conferences had been held regularly.

- annual conferences, bringing together key stakeholders to evaluate progress made in implementing CLIL programme, had been organised by Centre
- Centre staff had frequently been invited to speak at conferences and forums about the Estonian programme

8. METHODOLOGY

Within a few years of managing the CLIL programme the Estonian Centre decided to define the core features of the CLIL approach. This was driven by a need to better develop in-service training programmes for school personnel. Most of the core features listed below were presented to programme schools in 2006. The original list has since been further developed and systematised by Mehisto, Marsh and Frigols (2008:29-30). It has been approved by the Immersion Centre. It consists of the 30 core features listed below:

Multiple focus

- supporting language learning in content classes
- supporting content learning in language classes
- integrating several subjects
- organising learning through cross-curricular themes and projects
- supporting reflection on the learning process

Safe and enriching learning environment

- using routine activities and discourse
- displaying language and content throughout the classroom
- building student confidence to experiment with language and content
- using classroom learning centres
- guiding access to authentic learning materials and environments
- increasing student language awareness

Authenticity

- letting the students ask for the language help they need
- maximizing the accommodation of student interests
- making a regular connection between learning and the students' lives
- connecting with other speakers of the CLIL language
- using current materials from the media and other sources

Active learning

- students communicating more than the teacher
- students help set content, language and learning skills outcomes
- students evaluate progress in achieving learning outcomes
- favouring peer co-operative work

- negotiating the meaning of language and content with students
- teachers acting as facilitators

Scaffolding

- building on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience
- repackaging information in user-friendly ways
- responding to different learning styles
- fostering creative and critical thinking
- challenging students to take another step forward and not just coast in comfort

Co-operation

- planning courses/lessons/themes in co-operation with CLIL and non-CLIL teachers
- involving parents in learning about CLIL and how to support students
- involving the local community, authorities and employers

The above list of core features or best practices now espoused by the Estonian Immersion Centre is echoed in the language learning literature. Arnau (1998) refers to pedagogical approaches that support learning in the immersion context. He refers to the Vygotskian perspective of building on existing student knowledge, and states (citing Perns, 1990) that messages given to students need to be meaningful and familiar to them. Gibbons (2002) stresses the need to scaffold language, content, and learning in general.

Arnau (1998) also stresses the added value of a student-centred, active-learning approach. Genesee (2005) referring to Stevens (1983) reports on how students in a teacher-centred programme where 80% of the curriculum was delivered through the L2 performed in comparison to children in a student-centred programme where 40% of the curriculum was delivered through the L2. Despite this time difference [...], students in the student-centred programme achieved the same levels of proficiency in L2 speaking and listening comprehension and almost the same levels of proficiency in reading and writing as students in the more extended teacher-centred programme (Genesee, 2005:22). Arnau (1998:95) cites Moll (1989), who sees the teacher as a mediator of learning who gradually yields control over the learning process to learners themselves.

In the same vein, Murtagh (2007:499 referring to Norton Pierce, 1995; Pavlenko, 2002; Williams et al., 2002) sees language learners as “agents in charge of their own learning”. However, Murtagh (2007:450) also points out that in order to do this, learners “must be able to access social situations in which they can do so.” She sees immersion education as “producing high levels of competence in Irish, and promo-

ting positive attitudes and interest towards learning it [the language], but also in introducing students to Irish language-speaking networks that facilitate maintenance and use of Irish after they leave school”. This gives further credence to the need to connect with students’ interests and to build ties between students and their communities including with speakers of the CLIL language. Gibbons (2002: 8), although focusing on scaffolding for second language learners, reinforces this point by stating that “what and how we learn depends very much on the company we keep”.

Lyster (2007: 4-5) referring to Netten and Spain (1989) describes a case where a low-ability immersion class in the Canadian province Newfoundland “excelled in [...] second language achievement in comparison to a high-ability immersion class.” This very successful low-ability class did less drill-type activities and lecture-type activities than the less successful high-ability class. In other words, in this more Canadian successful class the teacher appears not to have used what Freire (1970:58) referred to as the ‘banking’ method where teachers ‘deposit’ knowledge into the students’ brain bank. Researchers studying these Canadian classes concluded that effective instructional practices included:

- more teacher-student interaction;
- more opportunities for meaningful interaction among peers;
- less reliance on non-verbal clues to convey meaning;
- more explicit than implicit correction.(Lyster, 2007:5).

Lyster (1998:65), referring to Snow (1997), points to ten core instructional strategies in effective immersion pedagogy. These include strategies to assist in comprehension such as the use of realia, visuals, manipulatives and the use of predictable routines. However, Lyster cautions that although these techniques benefit the development of comprehension skills in early stages, their contribution to production skills is considered less certain. Further, Lyster (2004a, referring to Skehan, 1988) explores the possibility that emphasis on communication and comprehension may detract attention from form.

The Immersion Centre’s focus on assessment and goal-setting gains credence from the European Language Portfolio (2000), which serves as an example of a major Council of Europe initiative that can support language learners in summarising their achievements, intercultural experiences, and in assessing their language competence based on the levels of the Common European Framework for Languages. The portfolio can also support the setting of personal language learning goals. Further, many of the strategies listed by the Immersion Centre are touched upon in the TIE-CLIL professional development course for teachers (Langé, 2002). The Canadian Association of Immersion Teachers’ Handbook (Frosst, 2004) includes virtually all the strategies proposed above.

Fortune (2000:2-4) lists the following seven “key pedagogical goals” stating that teachers in immersion settings:

- integrate language, content and culture;
- attend to continuous growth and improve accuracy;
- make input comprehensible;
- create an L2 rich learning environment;
- use ‘teacher talk’ effectively;
- promote extended student output;
- attend to diverse learner needs.

Fortune goes on to describe five to seven descriptors of effective classroom practice that teachers employ to achieve each of these goals. For example, when integrating language, content and culture, Fortune expects teacher to organise the “curriculum around content-based thematic concept(s)”. This is in line with the proposed core feature of organising learning through themes and projects.

Fortune's focus on continuous growth and improvement in accuracy is also stressed by Lyster and Mori (2006: 269) who introduce an important new nuance to how to do this. They present a ‘*counterbalance hypothesis*’, which states that “instructional activities and interactional feedback that act as a counterbalance to a classroom’s predominant communicative orientation are likely to prove more effective than instructional activities and interactional feedback that are congruent with its predominant communicative orientation.” Lyster (2007: 20) referring to (Ranta & Lyster, 2007) continues to stress the need for teachers to push students to develop their language skills. He sees a need for teachers to steadfastly encourage students to replace more easily accessible interlanguage forms with more native-like language.

Certainly building a partnership with students, teachers and parents is considered essential in CLIL (Mehisto, Asser, 2007; Baetens Beardsmore, 2002:22; Cloud et al., 2000:10; Frosst, 2004; McConnell, 2004). However, this is also considered good practice in elementary and secondary education in general (Bush, Coleman, 2004:74, referring to Hardie, 1998; Fukuyama, 2004; Harris 2003; Lopez, Kreider, 2003; Stoll, Seashore Louis, 2007; et al.).

The CLIL approach as described above cannot be viewed separately from good practice in education. In fact, most of the CLIL features listed above are, in general, considered part of good practice. For example, Petty (2006:164-167) details those teaching practices or learning activities that have proven to be highly effective in improving student learning. Petty bases his conclusions on, among others, the work of Hattie (2006), Marzano (1998), and Marzano et al.’s (2001) who have worked to distil knowledge gleaned from thousands of research studies in education. Petty lists seven general principles common to high quality learning and achievement. He considers his own list as ‘incomplete’, and as applying in not just ‘ideal circumstances’, but also in the ‘most difficult’ of circumstances. Petty’s principles follow:

1. students must see the value of the learning (goals, advance organisers, developing self-esteem and belongingness);
2. students must believe they can do it (challenging but doable);
3. challenging goals (whole class inter-active teaching, reciprocal teaching, require reasoning not just reproduction, high rates of participation, variety, fun);
4. feedback and dialogue on progress toward the goal (includes peer and self-repair);
5. establish the structure of information and so its meaning (structure first then detail);
6. time and repetition (multiple contexts, perspectives, representations);
7. teach skills as well as content (study and thinking skills).

Hattie (as referred to by Petty, 2006:61-70) lists 73 influences that affect student learning. Of these 73 influences, Hattie considers 15 to be 'major influences', 11 as 'worth having', 12 as 'in the middle', 11 as 'almost there', 10 as 'the also rans' [losing strategies], and 14 as 'the disasters'. The 15 major positive influences listed by Hattie have effect sizes between 0.54 and 0.86. According to Petty these effect sizes represent an approximate 20-30% improvement in student achievement on tests.

The 15 major influences are:

- reciprocal teaching (includes questioning, summarising, clarifying, predicting);
- feedback (from the teacher or other students);
- whole class inter-active teaching (work marked in class, classes start and end with summaries, reviews after one hour, five hours, and 20 hours of study, highly teacher led, but students are very active);
- strategy training (explicit teaching of subject-specific and general study and thinking skills);
- classroom behaviour (appropriate behaviour);
- prior achievement (in the class itself, after age 16 this is dependent on a institution's guidance and selection procedures);
- phonological awareness (teaching sounds of syllables and sequence of syllables in words);
- early intervention (for younger children, programmes such as Head Start, prevent or minimise later difficulties);
- Piagetian programmes (programmes like CASE designed to improve thinking and intelligence);
- peer assessment;
- cooperative learning (methods such as jigsaw, group and individualised responsibility for learning and teaching each other);
- challenging goals for students;
- reading (for example, a homework assignment on reading);

- mastery learning (system of easy tests and retests);
- self-assessment (students assessing themselves).

Hattie lists many other influences such as using advanced organisers, concept mapping, parental involvement and peer tutoring as having a significant impact on student learning.

Marzano (2005) referring to Coleman, et al.(1966), Horn and Sanders (1997), and Wright et al. (1997), among others, also builds a case for evidence-based teaching. Marzano (2005:7) lists the following categories as holding considerable potential for improving student achievement:

- identifying similarities and differences;
- summarising and note taking;
- reinforcing effort and providing recognition;
- homework and practice;
- non-linguistic representations;
- cooperative learning;
- setting objectives and providing feedback;
- generating and testing hypotheses;
- questions, cues, and advance organizers.

These are tied to the proposed CLIL core features through fostering critical thinking, packaging informing in learner-friendly ways, creating a safe and serious-minded learning environment, goals-setting and an emphasis on reflection. According to Pirrie (2001), other supporters of evidence-based practice include Hargreaves (1996, 1997), Hillage et al. (1998), Tooley & Darby (1998), Reynolds (1998).

Brain-imaging technology has allowed us to also gain greater insights into learning. A recent report by the Organisation for Economic Cooperation and Development entitled *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (2007) sums up research on the brain and how it impacts on learning. This report gives further credence to several of the proposed 30 features of CLIL.

For example, the importance of creating a psychologically safe learning environment is also considered fundamental to learning in general. “In situations of excessive stress or intense fear, social judgement and cognitive performance suffer...” (OECD 2007:13). The report also stresses the need for learners to recognise and manage the affective dimension. “Managing one’s emotions is key to being an effective learner; self-regulation is one of the most important skills that children and older people need in their social environments” (OECD 2007:13).

“Targeting both phonological and semantic processes is considered important in teaching children who speak alphabetic languages with deep orthographic structures and follow normative development pathways of learning to read” (OECD 2007:93).

The importance of organising learning through cross-curricular themes and projects also gains credence from the report. “(A) genuine trans-disciplinary approach drawing from many disciplines is required to respond to the increasingly complex questions with which our societies are confronted” (OECD 2007:21).

Further, the IPRASE Trentino report on *Children as Learning Citizens: A European Project* (Lucietto, 2003) refers to a considerable number of researchers in education and other related fields. The report reinforces, among others, the importance of fostering critical thinking, making children’s participation authentic and meaningful, involving parents and other stakeholders, building respectful relationships, making learning active and cooperative in nature. These well researched and documented principles of good practice articulated within the framework of the IPRASE project can be said to be in harmony with the core features of the CLIL methodology expressed above.

Finally, no one framework can be complete, nor should it be so set in stone as to impede critical thinking and dialogue. Learning needs to remain a creative process. In fact, it is difficult to perceive how slavishly following a scripted programme based on one framework could foster critical and creative thinking or respond to students’ immediate needs or interests. Moreover, teacher motivation is supported by autonomy and flexibility coupled with communication and feedback (Kaspar, 2006). However, agreeing on the commonalities in good practice in education in general and on the features that are unique to CLIL creates a framework for an ongoing process of meaning-making. This helps build a common, coherent and integrated educational approach in schools offering CLIL (Mehisto, et al. 2008). Moreover, it helps focus in-service training and professional dialogue. In turn, this supports the optimum use of resources and improved learning opportunities for students.

9. CONCLUSION

Increasing the hours of standard second language teaching, even if it were possible, is unlikely to lead to significantly improved language skills. Adopting CLIL programming through a consultative process and working with a broad range of stakeholders can lead to the delivery of quality programming, and improved student learning including language learning. Stakeholder dialogue needs to focus above all on issues surrounding programme management, research, training of all stakeholders, learning materials development and information sharing. There is also a need to agree on the core methodological features which will be applied in the classroom.

These features include a multiple focus on content, language and learning skills, as well as on developing a safe and enriching learning environment. Active learning, scaffolding and cooperation are also important elements in CLIL. At the same time, the CLIL approach seeks to remain flexible, and allow for teachers and students to make many of their own choices. All in all, the CLIL approach in Estonia holds the promise of helping young Russian speakers to gain the language, content and learning skills that will facilitate their social, economic and political integration into Estonian society.

REFERENCES

- Arnau J.** (1998), *Pedagogical approach, context and language learning in early Catalan immersion*, in Arnau J. and Artigal J.M. (eds), *Immersion Programmes a European Perspective* (pp. 94-114), Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona
- Asser H., Kolk P., Küppar M.** (2005), *Eesti Keelekümblusprogramm. Uurimisrühma aruanne 2004/05, 2005*, Uurimisrühm, Tallinn
- Baetens Beardsmore H.** (2002), *The Significance of CLIL/EMILE*, in Marsh D. (ed.), *CLILE/EMILE – The European Dimension. Actions Trends and Foresight Potential* (pp. 24-26), UniCOM Continuing Education Centre, Jyväskylä
- Bentley T.** (2006), *Networks and Systems Transformation*, On WWW at [http:// www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk). Accessed 27.03.2006
- Bond K., Farrar M.** (2007), *Engaging Parents Through Networks: Effective Partnerships with Parents (EPPa)*, On WWW at [http:// http://lmscontent.ncsl.org.uk/ECM/documents/90/WAWLA%20Engaging%20parents%20through%20networks%20\(Account%20of%20practice%204\).pdf](http://http://lmscontent.ncsl.org.uk/ECM/documents/90/WAWLA%20Engaging%20parents%20through%20networks%20(Account%20of%20practice%204).pdf). Accessed 17.10.2007
- Cloud N., Genesee F. and Hamayan E.** (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*, Heinle & Heinle, Boston
- Coyle D.** (2006), *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*, On WWW at <http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Issue%2013/SLR13%20Coyle.pdf>. Accessed 27.12.06
- Crane A., Livesey S.** (2003), *Are you talking to me? Stakeholder communication and the risks and rewards of dialogue*, in Andriof J., Waddock S., Husted B., Sutherland Rahman S. (eds), *Unfolding Stakeholder Thinking 2: Relationships, Communication, Reporting and Performance* (pp. 39-52), Greenleaf Books, Sheffield
- Davies B.** (2007), *Developing Sustainable Leadership*, Paul Chapman Publishing, London
- Day C.** (2003), *Successful leadership in the twenty-first century*, in Davies B. and Ellison L. (eds), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 157-179), RoutledgeFalmer, New York
- European Language Portfolio** (2000), On WWW at http://www.eelp.org/eportfolio/eELP_Guided_Pathway_web_en_GB.pdf. Accessed 14.10.07
- Fortune T.** (2000), *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist. The Bridge: From Research to Practice* 3, 1-4. The Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis
- Freire P.** (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury, New York
- Frosst M.** (ed.) (2004), *L'immersion en français au Canada: Guide pratique d'enseignement*, l'Association canadienne des professeurs d'immersion, Nepean
- Fukuyama F.** (2004), *State-Building: Governance and World Order in the 21st Century*, Cornell University Press, Ithaca
- Fullan M.** (2001), *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco

- Genesee F.** (2005), *Second language immersion: A summary for teachers, administrators and parents*, in McConnell R. (ed.), *Immersion Handbook* (pp. 5-26), Estonian Language Immersion Centre, Tallinn
- Gibbons P.** (2002), *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth
- Harris A.** (2003), *Introduction & The changing context of leadership: Research theory and practice & Teacher leadership and school improvement*, in Davies B. and Ellison L. (eds), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 1-25, 72-83), RoutledgeFalmer, New York
- Hardy C., Lawrence T.B., Grant D.** (2005), *Discourse and Collaboration: The Role of Conversation and Collective Identity*, *Academy of Management Review*, 30 (1), 58-77
- Hopkins D.** (2002), *School Improvement for Real*, RoutledgeFalmer, London
- Hopkins D.** (2006), *Making Sense of Networks. National College for Teachers*. On WWW at <http://www.ncsl.org.uk>. Accessed 27.03.2006
- Hopkins D., Jackson D.** (2003), *Building the capacity for leading and learning*, in Davies B. and Ellison L. (eds), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104), RoutledgeFalmer, New York
- Illeris K.** (2007), *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*, Routledge, Oxon
- Kaspar K.** (2006), *Impact of Teacher Retention through the Use of Rewards and Recognition*. *ECL Journal*, Sam Huston State University. On WWW at http://www.shsu.edu/~edu_elc/journal/Cohort%209%20Reseach%20Proposals/individual%20proposal%20presentation.doc. Accessed on 23.02.08
- Langé G.** (ed.) (2002), *TIE-CLIL Professional Development Course*, M.I.U.R, Milan
- Language Immersion Centre: Five Years of Accomplishment** (2005), Estonian Language Immersion Centre, Tallinn
- Lépineux F.** (2005), *Stakeholder theory, society and social cohesion*, *Corporate Governance* 5 (2), 99-110
- Lindholm K.J. and Molina R.** (1998), *Learning in dual language classrooms in the US: Implementation and evaluation outcomes*, in Arnau J. and Artigal J.M. (eds), *Immersion Programmes a European Perspective* (pp. 707-17), Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona
- Lopez E., Kreider H.** (2003), *Beyond input: Achieving authentic participation in school reform*, *The Evaluation Exchange* 10 (2)
- Lucietto S.** (ed.) (2003), *Children as Learning Citizens: A European Project*, Provincia Autonoma di Trento, Trento
- Lyster R.** (1998), *Immersion pedagogy and implications for language teaching*, in Cenoz J. and Genesee F. (eds), *Beyond Multilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 64-95), Multilingual Matters Ltd., Clevedon
- Lyster R.** (2004a), "Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice", *Journal of French Language Studies* 14, 321-341
- Lyster R. and Mori H.** (2006), *Interactional feedback and instructional counterbalance*, *Studies in Second Language Acquisition* 28, 269-300

- Lyster R.** (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia
- Marzano R.J.** (2005), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Pearson Education Inc., Upper Saddle River
- Marsh D.** (2002), *CLIL/EMILE in Europe: Dimensions*, in Marsh D. (ed.), *CLILE/EMILE – The European Dimension. Actions Trends and Foresight Potential* (pp. 65-88), UNICOM Continuing Education Centre, Jyväskylä
- Mehisto P.** (2006), *Applying the Stakeholder Approach to the Development of the Estonian Language Immersion Program*, Tartu University, Tartu
- Mehisto P., Asser H.** (2007), *Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5) 683-701
- Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J.** (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan Publishers Limited, Oxford
- McConnell R.** (ed.) (2004), *Immersion Handbook*, Estonian Language Immersion Centre, Tallinn
- Murtagh L.** (2007), *Out-of-school use of Irish, motivation to learn the language and proficiency in immersion and subject-only post-primary programmes*, *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10 (4) 428-453
- Pavelson M.** (1998), *A Multicultural Estonia: Challenges for the Education System*, Vali Press, Põltsamaa
- Petty G.** (2006), *Evidence Based Teaching*, Cheltenham, Nelson Thornes
- Pirrie A.** (2001), *Evidence-based practice in education: The best medicine?*, “*British Journal of Educational Studies*” 49 (2), 124-136
- Reynolds D.** (1998), *Teacher effectiveness: Better teachers, better schools*. Teacher Training Agency Annual Lecture 1998, Teacher Training Agency, London
- Sinclair J., Coulthard R.M.** (1975), *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupil*, Oxford University Press, Oxford
- Smith A.K., Wohlstetter P.** (2001), *Reform through school networks: A new kind of authority and accountability*, “*Education Policy*”, 15 (15), 499-519
- Statistics Office of Estonia** (2007), On WWW at <http://www.stat.ee>. Accessed 22.02.2007
- Stoll L., Seashore Louis K.** (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Berkshire
- Svendsen A., Laberge M.** (2005), *Convening stakeholder networks: A new way of thinking*, “*Journal of Corporate Citizenship*” 19, (autumn) 91-104
- Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (2007) Organisation for Economic Co-operation and Development
- Waddell S.** (2005), *Societal Learning and Change: How Governments, Business and Civil Society are Creating Solutions to Complex Multi-Stakeholder Problems*, Greenleaf Publishing, Sheffield
- Warren M.R.** (2005), *Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform*, “*Harvard Educational Review*” 75 (2), 133-173

Preparation and development courses for modern foreign language and EFL teachers: A personal view

Tessa Woodward, Hilderstone College, Broadstairs, Kent UK

INTRODUCTION

When I was invited to speak at this gathering, I was given a number of possible topics for inclusion. For example, I was asked what I knew about the preparation and development of modern foreign language teachers in the state school system in the UK. The short answer then was, “Not a lot!”. But I have done a little finding out and have included, as an appendix to this paper, the normal routes involved. As you will see, there are many roads to Rome! The detail of all those programmes can be found on the UK government web site listed below under the useful websites section. I do not intend to go into them further here, however, for I belong to a slightly different breed of teachers. This breed is called the English as a Foreign Language (EFL) teacher. I have been an EFL teacher to adults since the mid to late 1970s and have had many roles within this field including teacher, teacher trainer, course planner, assessor, editor, published author and president of our international professional association. I have worked in this field in different countries in the world, including Japan and the USA as well as many countries in Europe. So this is my home turf!

1. BECOMING AN EFL OR TESOL TEACHER IN THE UK

Getting trained within EFL teaching is no less complicated however! There are again many different ways into the field and ways of developing once you are in. As president of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), I wrote a version of the following text for our web site. It was written for the interested individual wondering which of a plethora of training courses to invest their time and money in.

1.1. Do you want just a taster?

Let's imagine you are considering a career switch or are just thinking about being a teacher of English as a Foreign Language (EFL). If you have friends or relatives doing the job already, the best idea is to talk to them and to pop into their classrooms, on invitation, to see what it is like. Perhaps you are not in this happy position and you do not want to spend a LOT of time and money finding out if the job is for you. Then you can take a language course yourself for a few weeks and watch the teacher and the class carefully. Alternatively, pop into a local school and ask if you can observe a few language classes. Failing that, consider taking a very short “taster” course. Such

a course might be anything from a weekend to a couple of weeks long. It would be comparatively inexpensive and should state clearly in its advertising material that it is only a taster course. This means it is designed to help you to see if EFL teaching is a possible job for you. Even on a short course such as this, you would expect there to be some spaces on the timetable for discussion of e.g. the English language, how people learn languages, working with groups of students, teacher roles, planning lessons and materials available. A little peer teaching would be useful for you too. You can expect a reading list and that your tutors have been actively involved in ELT for several years themselves in different contexts and at many different levels. Don't be afraid to establish this before you pay!

1. 2. Do you want a real entry-level qualification?

It is still possible to get a job teaching English without any special qualifications and people sometimes wonder why they should spend time and money on getting one. Three reasons for doing so are:

1. You will feel more confident and relaxed about the job, knowing that you are trained to help your students learn;
2. The better jobs are not usually open to those without qualifications;
3. You will become part of a professional community of English teachers with access to many useful resources.

If you want to have an entry-level qualification that is recognised world-wide so you can get a job fairly easily, there are several routes you can follow.

Universities: Several UK universities offer courses leading to a certificate level qualification of similar standing to the UCLES and Trinity qualifications described below.

Exam Boards: The University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) has a business stream that deals with English Language exams. It is called Cambridge ESOL. Then there are Trinity College courses. These two exam boards run internationally recognised courses that are well-established and carefully controlled and vetted. If successful, you will end up with a Certificate. These short, intensive courses involve a strong practical teaching element. You can find more details of these courses and lists of centres that run them on the websites listed below.

We would suggest you stay away from courses that offer qualifications which employers may not recognise. Stay away too from claims that you can be taught all you need to know about teaching over a weekend or a week or so! An advert recently spotted on the internet and containing the word 'adventure' in the title asked "Why get bogged down with heavy, intensive, ten trillion hour courses....?" and offered a certificate for just £99!

UK employers and their accreditors tend to look for certificates from either of the two main exam bodies, UCLES or Trinity, or from universities that run recognised courses with a certain number of hours of both 'input' and structured teaching practice supervised by a qualified assessor or trainer.

1.3. English not your mother tongue?

Maybe you have married someone who has English as their mother tongue or for some other reason you find yourself wanting to teach English in the UK but a 'non-native speaker' living in a land of 'native speakers'! Rightly or wrongly, it is probably the case that people who travel to the UK especially to improve their English, do seem to expect that their teachers be so-called 'native English speakers'. So what can you do about this?

First of all, work on your own English... attend pottery or cookery or other classes, read, go to films, listen to the radio, have conversations.. In other words get your own English as good as possible in all manner of topics and situations. Then, offer your services (free at first?) to local schools where there are lots of children needing to improve their English or in areas where there is a huge demand for help with incoming adult populations who need to improve their English. This kind of teaching is often called Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) in the UK.

In the TESOL world, there are many English as a second language speakers teaching English. The Co-ordinator of the IATEFL Special Interest Group for ESOL says,

"My advice to people wanting to get into ESOL teaching is this. Further and adult education colleges often have in-house teacher training courses. So if people feel their English is good enough, they should talk to the head of department and/or apply to do teacher training. They should indicate that they would welcome advice on their English, and either signposting to language development courses or pre-teacher training courses if their English is not yet good enough or for support while they are teaching a course. Volunteering is also a good way in. Many Further Education colleges run 'how to teach as a volunteer' courses. These can provide a good stepping-stone to doing teacher training for a UCLES or Trinity certificate. Once your own English is really competent and you have proved your usefulness, you will stand a better chance of employment in any related sphere."

1.4. Do you want a more advanced course?

If you have been teaching for a few years and want to get a more advanced qualification, then your main options are to take the Diploma courses of UCLES or Trinity College (both mentioned above) or to take a Master's course at an institution of Higher Education. For lists of such courses with contact details and short descriptions, see the 'EL Gazette' annual listings (see contact details below).

A more advanced qualification can offer you professional benefits both in terms of your own feeling of competence and in career terms. More advanced qualifications aim to anchor your present practical teaching skills in a theoretical framework, and to improve your practical skills. Such qualifications can also open doors to career development, for example to materials writing for a publisher, to positions such as senior teacher or director of studies, and to teacher training positions.

1.5. Topping up?

Once you are qualified and have been teaching for a while, you may well want to develop professionally. You may want to brush up your English. You may feel a bit out of date in your methods. Perhaps you have got interested in drama, or multiple intelligence theory or want to teach CLIL (*Content And Language Integrated Learning*) courses. In this case, although you will want an attendance certificate, you are probably not looking for a formal qualification. You may well then be looking for short, intensive courses you can fit into your holiday periods. There are many of these run by private language schools and universities. Ask around to find out if your friends and colleagues can recommend any. Check the staff to make sure they are well-trained and well-thought of in the field they are offering. Look at the publicity materials and websites carefully, comparing numbers of hours, prices, locations, numbers of participants on the course etc. See if you can get, for example, EU funding from the Socrates/Comenius project.

1.6. Are you changing career?

Many people come into teaching English as a second career, and have built up a certain amount of expertise and know-how which might allow them to specialise in a particular sector of English Language Teaching. This is very common in the teaching of English for business or professional purposes, for example. An entry-level qualification is still recommended, but some employers will value non-EFL experience just as highly. There are also entry-level courses designed specifically to cater for this market. IATEFL has two SIGs (Special Interest Groups) which focus on this type of teaching, and a visit to their websites will yield lots of useful information.”

Since the text above was written, the University of Cambridge, Teaching Knowledge Test (TKT) has gained ground too. (See the Cambridge website listed below)

2. THE DIFFERENCE BETWEEN THE TWO PICTURES

There is, as we can see from the text above and the appendix, a rich variety of ways into the fields of both modern foreign language teaching and EFL or TESOL teaching in the UK and a variety of ways to develop once you are in. But I think you will agree that the main differences between the two fields are: first the possibility, raised in the latter field, of people, very often those who have English as their mother tongue, having access to teaching posts all over the world, in both private and public settings, without actually having any or much training at all! Secondly, there are some unscrupulous course providers charging large amounts of money for courses leading to unrecognised qualifications.

I would like to leave aside some interesting questions such as the effectiveness of the programmes mentioned above and the way the last two points impact on the

pay and conditions of UK private sector teachers (See Salusbury 2008) and turn to my own work.

3. MY OWN WORK

My own work at the moment is located very firmly within the fifth section above. I help teachers, teacher trainers, educators and mentors to 'top up'. Because of this, I have enormous freedom. There are no exams, formal syllabuses, course books or course models that I have to follow. And I am involved in writing the course descriptions.

I consider myself lucky here since, although I worked for many years on very useful, formal, pre- and in-service qualification courses, they do have their drawbacks. I refer you to a recent online discussion hosted by the IATEFL SIG for Teacher Training and Education (McMorrow 2007) where the appropriacy of these courses was questioned. Teaching needs and wants are unpredictably numerous, the argument in this debate went, whereas most training programmes ignore this diversity and offer a set of authorised practices for teachers to take away and put into practice in different contexts. These contexts may be far away indeed from that of the training programme.

To recap then, in my own situation, there are only really three constraints. The first is the length of the course. Usually one or two weeks are all people can afford to give up to study. The second is the group size. Because we offer courses of increased specialisation it means fairly small groups. The third is the needs analysis gained from stakeholders.

So how does a teacher trainer go about planning and running a course where there are no ready made or compulsory features? I suggest that it is by first turning to the fundamental issues of what makes a teacher and how a teacher learns their trade. I will do this now so that we can all re-visit the choices we make when providing teacher training courses and workshops of our own that are not based wholly on pre-packaged programmes.

4. WHAT MAKES A TEACHER?

In order to start thinking about the courses we offer we need to turn the topic around. We need to ask what makes a teacher. Then we can start thinking how to train or develop this. There are numerous different criteria for judging individual teachers. For example, we can use: individual opinions and group consensus, teaching method, competencies and performance reviews. (See Bailey 2006) I will take the first type of criterion as the most appropriate for our purposes here and see what it brings.

5. INDIVIDUAL OPINIONS OF PROFESSIONALS

Tessa Woodward

My own view of what you need in order to be any kind of teacher, whether you teach a modern foreign language to someone who doesn't speak it, or teach tennis or physics, is the following:

- Physical and mental stamina
- Good time and self-management skills
- The capacity to engage participants, relate to them both one to one and in groups, and find out what they know
- A good understanding of the content you teach and an ability to transform it into (a) clear, succinct messages and (b) practice via tasks and materials and later to review it regularly
- Good classroom skills – for example, the ability to hold attention, question, wait, listen well, make good quality interventions, explain, demonstrate, negotiate learning that is meaningful and relevant for participants, monitor groupwork and synthesize everyone's offerings, provide meaningful feedback on students' performance and motivate and encourage learners particularly when they encounter difficulties..
- The ability to get on with colleagues and those above, to the side and below you in your context.
- In addition, I feel it's good if a teacher can keep up to date on relevant literature, theory and practice, have thoughts on our own role as a change agent and keep developing.

I'm sure you'll think of other important areas that I've left out but it already reads as a pretty long list (Woodward 2006). Other people have taken on the task of thinking about what makes a teacher too. Here are some more examples of personal opinion.

Peter Grundy

“The satisfaction of language teaching comes from the instantaneous feedback we receive. Provided we are sufficiently alert, we know all the time whether our learners understand or not. From many years of team teaching and peer observation, I've come to the conclusion that one of the greatest gifts a teacher can have is the ability to see the consequences of the decisions he makes, both at the planning stage and moment by moment in the implicit decision making that goes on all the time in the classroom.

I say 'gift' advisedly because this is an area in which it's very difficult to learn to be more proficient. I can think of colleagues who I've worked with who ride hard at a ditch only to tumble clean into it – I knew long before they did that what they were attempting would never work. And I can think of colleagues whose decisions I predicted and who seemed very like me in their teaching style. And I can think of colleagues who made decisions which surprised me with their origi-

nality, and which turned out to work incredibly better than I would have imagined. At the end of the day, it's all about being able to 'read' a classroom and to foresee the consequences of the decisions we make – this is one of the essential qualities of a good teacher.

Peter Grundy is a Past President of IATEFL

Jenny Johnson

From a manager's point of view, the basics of a good teacher are a good initial qualification and, preferably, some classroom experience. But there are other qualities which make the difference.

Here are some views of Directors of Studies in different language schools:

- 'Someone who'll fit in with culture of the school. Keen and sees teaching and their development as dynamic. Professional.'
- 'Our in-service training and development system is designed for creative and dynamic people who like working in groups and are interested in ongoing professional development. Friendliness and cheerfulness are a great plus.'
- 'A steady previous employment record, and a positive impression at interview. We rate potential in the classroom highly. Personality profile – ability to achieve rapport, personal skills and interest in the job. A young, energetic, if green, teacher has good potential to achieve good learning in a classroom.'
- 'Reliable and will stay. Open-minded, flexible in approach and to timetable – adapting to a new life, the school, new students, syllabuses, etc. Prepared for input and observations. Should be dedicated to their work.'

So, to summarise, a good teacher is one who adapts well, is dedicated, and has a positive attitude to professional development.

Jenny Johnson is a past Special Interest Groups Representative on the IATEFL Coordinating Committee

Deepti Gupta

In India, perceptions of a good teacher have always been conditioned by the *gurukul* paradigm. In ancient India, the *gurukul* was the counterpart of the present-day boarding school, without the formal levels or standards of classes. Pupils would live there with the Guru and his family, learning all kinds of skills while performing the daily chores of the establishment. The Guru was to be venerated and the word of the Guru was law. Even today, when the *Gurukul* exists only in history, the idea of a Guru-on-a-pedestal lives on as a sort of archetype in Indian minds. Hence, the components of a good teacher according to the Indian mind may not include friendliness or smooth interactivity.

Recently, with more and more youngsters joining the profession, teaching in India has become more human and humane. Hence, people like me who were labelled as 'too liberal' when they started teaching in the 1980s are now more comfortable interacting more and lecturing less. Looking at the Indian scene today, in my view, a good teacher should be:

- Both interactive and proactive.
- Firm, but friendly.
- A perfectionist but not a stickler.
- Proficient in the subject while keeping in mind students' needs.
- Examination-oriented but not a corner-cutter.
- Gently critical.

The list could be endless (as I'm sure all practising teachers would agree), but these are a few essentials.

Deepti Gupta set up the first undergraduate language laboratory in Chandigarh. Her interests are ELT methodology, classroom observation and action research.

Donald Freeman

Freeman (1989) describes language teaching as a 'decision-making process based on four constituents: knowledge, skills, attitude and awareness.' Looking into these four elements of language teaching may shed some light on the question of what makes a good language teacher. We probably all know ...successful teachers who are... knowledgeable about English and the background to language learning and teaching, and who are ...skilful at giving instructions, managing classroom interaction, presenting and practising language and so on. Is it possible then that what makes a really good teacher lies in the other two constituents?

Attitude refers to the 'stance one adopts toward oneself, the activity of teaching, and the learners one engages in the teaching/learning process,' and awareness is the 'capacity to recognize and monitor the attention one is giving or has given to something' (ibid: 32–33). If good language teaching is related to these two constituents, it may have to do with having a positive and inquisitive stance toward ourselves, the profession of teaching, and the learners, which in turn will lead to increased awareness in all respects." (Grundy et al 2005)

Penny Ur

With Donald Freeman's contribution above we move into areas such as attitude and awareness. Are these inherent characteristics or are they trainable? In her very interesting article, 'Are teachers born or made?' (Ur forthcoming) Penny Ur looks at the question of whether some teachers are just naturals who need no training or whether all teachers need training. She says, "It needs saying at the outset that the actual words of the phrase ('Born teacher') are misleading, and not meant to be taken literally. People who use it do not seriously mean that someone is born with a certain teaching DNA configuration in their genes. What they mean rather is that the stable personality characteristics of the individual, resulting from a combination of innate and environmental influences result in something that looks like a natural bent for teaching." She looks at evidence for the existence of a born teacher. "First there is the actual existence of the phrase as an immediately recognizable collocation in English: compare: 'a born engineer', a 'born scientist' or even 'a born

doctor' ...possible, but not so easily said as 'a born teacher'. And the mere fact that the expression is a recognizable cliché and slides easily off the tongue implies that the concept is popularly accepted, based on folk wisdom, if you will." She goes on to consider whether novice, experienced, and competent professionals thought there was such a thing as a born teacher, and if so, whether they were themselves one. She adds a third piece of evidence in favour of there being some truth behind the expression 'a born teacher' and that is research. She went to the literature on good, or expert, teaching, to see what she could find. (Good teaching, incidentally, she defines roughly as teaching which results in successful learning, while being aware that this is an over-simplification). Three factors other than 'born teacherness' have been discussed as potentially important contributors to good teaching: methodology, training, and experience.

Of the three factors she looked at that contribute to 'the born teacher' she found that: "methodology probably contributes very little: training is a significant but not decisive factor; experience (and reflection on it) is probably the most important single factor. But even experience does not account for everything: there are enormous differences in the performances of teachers with similar experience.

There is such a thing as a 'born' teacher, in that there are some people who come to teaching with certain personality characteristics that make them particularly fitted for the teaching profession." Ur has a number of provisos however, some of which are listed below:

- Some of the characteristics are "difficult, for some people impossible, to learn. Others can be acquired through learning, experience, reflection and effort."
- People who lack some or all of these qualities "may never become good teachers, or only with the greatest difficulty."

And, importantly for us if we claim that teacher training and development are essential...

- "The factors on their own are not enough. Experience and some form of teacher training/development are necessary, and in fact **more significant**; so a teacher with all the necessary initial qualities who does not learn does not reach the same level of expertise as one who is initially less talented but who develops." Ur feels that, "People who possess these qualities to a high degree, and then proceed to enhance them through experience and learning are those we call 'born teachers.'"

So a certain minimum of the qualities of the 'born teacher' are probably necessary. But not sufficient. 'Born' teachers are not necessarily eventually good teachers. And good teachers may not have been outstandingly 'born' teachers to start with.

Natural talent is no substitute for experience and professional development. It does give you a head start. But success in the long run does not depend on where you started, but on how far and fast you move." (ibid)

6. A REAL MIXTURE

From the opinions of the language teaching professionals above we can see that teacher effectiveness is often judged to be a mixture of what a teacher is naturally, has, does and has done, thinks, knows, feels and achieves and what a teacher's students achieve. We have learned too that different parts of the total mixture are seen as more or less trainable, and characteristics are valued differently in different cultural contexts. The case seems to be made that even a 'real natural' benefits from training and development.

If we decided, in the interests of brevity and simplicity, to join Ur in plumping for student achievement as being the bottom line of judging teacher effectiveness, we would still be left with the problem of measuring this, given that student achievement is affected by institutional conditions, student intention to learn, differences in student ability, study habits, prior knowledge and test taking skills amongst other matters. Bailey helps us here by citing two very interesting studies. The first shows the importance of 'personalisation' in increasing student interest in language learning. The second shows that the effective teacher addresses the curriculum to be covered, allocates sufficient time to it in lesson planning and then executes those lessons so that student 'time on task' is maximised. (Bailey 2006)

So even now we still have a mixture of desirable skills!

7. ADD STUDENT OPINIONS TO THE MIXTURE

We could develop our view of the essential contents of teacher training courses even further by asking student teachers and language students what competences they value. Using a 'bottom-up' approach such as this might mean that practical elements tend to come out on top. Core competences might thus be: accuracy, fluency and appropriacy of target language use, communication, presentation skills and the ability to relate to others, ability to motivate learners. This last harks back to Bailey's point about the importance of personalisation in increasing student interest in language learning. Also included in student lists are knowledge and choice of appropriate teaching strategies, ability to deal with the unpredictable and to maintain discipline, and lesson planning. (Kalebic 2005)

8. WHAT SHOULD WE DO WITH THE MIXTURE?

So, as teacher trainers planning courses for teachers, we now have a long list of desirables and a few constraints that were mentioned earlier. It may be helpful first of all to group elements of the list together into broader chunks. I will approach this in two ways. First of all I will refer to the teacher education literature.

Conceptions of good teaching have generally been derived through:

1. Research
2. Theories and philosophies
3. The art and craft view.

Let us look a little closer at this three category framework.

A **research** conception of good teaching is generally concerned with detailed classroom acts derived from, for example, studies of behaviours that teachers use with students who then achieve well on tests.

A **theory-philosophy** conception differs in that it is not based on what works but on what ought to work or what is morally right. It involves interpretation of a theoretical philosophical model.

The essence of good teaching according to an **art and craft** conception is that it is invention and personalisation. A good teacher is seen as “a person who assesses the needs and possibilities of a situation and creates and uses practices that have promise for that situation”. (Zahorik 1986)

Although there are some classroom skills that ought to be present in all teaching, different conceptions of good teaching, such as those outlined by Zahorik, will emphasise different further skills.

One of my own approaches to ‘chunking up’ the separate elements of the long list is to choose a metaphor. What do we see a teacher as, in metaphorical terms?

A creative artist?

A steady, reliable work horse?

A dedicated nun or monk?

A smart, flexible professional?

A guru?

If we can decide on a broad conception or choose a metaphor for a teacher, we can then prioritise our list of contents. If we can decide on a broader conception or metaphor, we can then go on to answer not just the question ‘What should teacher training and education be about?’ but also all the other questions such as: Should we try to cram all the things in the mixture above into a teacher training course? Should the teachers choose which ones they want to learn? Should all the skills be taught eventually but sequentially over the career of the teacher? When and where should the training take place? How should we do the training? And how should all this be expressed?

Let me show you what I mean. If we decide that the teacher is a craftsperson who needs to develop certain practical skills, we can then decide that learning should take place in the workplace, the place where the craft is used, with lots of observation of skilled craftspeople and lots of safe practice, trial, error and feedback from someone more skilled than the apprentice.

If we see the teacher as a thinking decision-maker negotiating a path before, during and after lessons between the many variables of individual student, group

processes, methods, materials, physical context and socio-political expectations, then observation of classes and videos, writing of field notes, diaries and discussion mazes, and conducting interviews seem a better way to explore expertise.

If instead we see initial training as the socialisation of the trainee into a new community and therefore into a new discourse, so that the trainee can acquire the new social identity and new view of the world of a teacher (Murray 1998), then access to fellow professionals, a culture of collaboration, pooling of expertise and awareness of professional terminology will be key.

If we follow the suggestion in the online debate mentioned above, where the teacher was seen as an explorer in a local situation with numerous and unpredictable features, then training courses should offer a common core before encouraging teachers to develop their own theories, practice and materials autonomously with the students they work with and in response to local contexts. (McMorrow 2007)

Whatever broad image or conception we have of teaching, whatever we see a teacher as, whatever the teacher sees herself as, whatever the students see the teacher as, will dictate the rest.... the priorities in the long list of possible course contents, the where and when, the how often and for how long, the use or not of pre-packaged courses, the how or process of the training, and the way what a teacher is supposed to know and be able to do at different points in their career is expressed.

9. TOP TIPS

Another very interesting suggestion I was given as to the content of this paper was the provision of some 'top tips' at the end. So here, based on the thoughts in the talk, are my three tips:

1. First, before planning a teacher training workshop or course, I'd suggest inviting discussion amongst planners, trainers and participants of what a teacher is, knows, does, has, believes, thinks, and achieves. This is good for general awareness-raising and will create a long list of desirable assets and skills.
2. Secondly, consider adding how teachers can achieve 'personalisation' and 'time on task' to your list since research suggests that these two are important for student achievement.
3. Finally, once your list has been arrived at, invite people to consider a broader conception, such as a metaphor, to encapsulate an overall picture of language teaching, the teacher and the learner. For this will help everyone to prioritise and help all the later decisions to flow more easily and certainly more congruently.

Have fun!

REFERENCES

- Bailey K. (2006), *Language Teacher Supervision*, CUP
- Freeman D. (1989), *Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education*, in *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No 1.
- Freeman D. and Richards J. Eds (1996), *Teacher Learning in Language Teaching*, CUP
- Grundy P. et al (2005), *What makes a good teacher?* in "IATEFL Issues" 183 Feb/Mar
- Kalebic SC. (2005), *Towards the development of standards in foreign language teacher preparation*, in *30th annual conference proceedings ATEE*, pp. 109-112
- McMorrow M. (2007), *Teacher education in the postmethods era*, in "ELT Journal" 61/4 pp. 375-7
- Murray. H. (1998), *The development of professional discourse and language awareness in EFL teacher training*, in "IATEFL TT SIG Newsletter" 21 pp. 3-7
- Richards J. and Nunan D. (1990), *Second Language Teacher Education*, CUP
- Salisbury M. (2008), *British teachers vote for union*, in "EL Gazette" January 2008 page 5
- Schon D. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Basic Books
- Tsui A. (2003), *Understanding expertise in teaching*, CUP
- Ur P. (1996), *Can teaching be taught?*, "BRAZ-TESOL Newsletter" 10/4:8-11
- Ur P. *Are teachers born or made?* (forthcoming)
- Woodward T. (2006), *Am I ready to be a teacher trainer?*, in the *Teacher Trainer*, Vol 20/1 p. 2
- Zahoric J.A. (1986), *Acquiring teaching skills*, in the "Journal of Teacher Education", 27:2 pp. 1-25

USEFUL WEB SITES

www.cambridgeesol.org/exams
www.cilt.org
www.elgazette.com
www.iatefl.org and related sites www.besig.org, and <http://dudeney.com/iatefl/espsig/>
www.qca.org.uk (National Qualifications Framework)
www.tda.gov.uk
www.trinitycollege.co.uk

Appendix

BECOMING A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE STATE SYSTEM IN THE UK

If you want to become a language teacher and teach in the state system in England and Wales, you must complete initial teacher training (ITT). There are many different types of ITT course – the one you take will be specific to the age group you wish to teach and to your qualifications, experience, preferences or personal circumstances. You can complete your ITT: alongside a degree, straight after a degree, as a part-time course alongside work or as a full-time course. You need a degree and qualified teacher status (QTS) to work as a teacher in state-maintained schools.

Initial teacher training (ITT) combines theoretical learning with at least 18 weeks practice teaching during school placements. The UK government web site says that “All courses cover the principles of teaching along with practical experience in the classroom”. All the programmes below lead to qualified teacher status (QTS).

1. Undergraduate teacher training where you train to be a teacher while completing a degree such as Bachelor of Education (BEd) or Bachelor of Arts or Science with QTS (BA or BSc).
2. Postgraduate teacher training. If you already have a degree, you can train to be a teacher in one to two years by taking a Postgraduate Certificate in Education (PGCE).
3. School-centred initial teacher training (SCITT).
4. Employment-based teacher training.
5. You can train and qualify as a teacher while working in a school with the following programmes: Graduate Teacher Programme (GTP), Registered Teacher Programme (RTP) or Teach First Programme.
6. Assessment-based teacher training. If you have substantial teaching experience but do not hold QTS in the UK, you could consider taking this route which is called ‘QTS only’.
7. And then once you hold QTS there is CPD.

Continuing professional development (CPD) consists of reflective activity designed to improve an individual’s attributes, knowledge, understanding and skills. It supports individual needs and improves professional practice. There are many possible sources of CPD for state sector teachers. These include, within schools, coaching and mentoring, lesson observation and feedback, collaborative planning and teaching and sharing of good practice. Between schools we have cross school and virtual networks and outside school there are external courses of various kinds.

*Tessa Woodward, Professional Development Co-ordinator,
Hilderstone College Broadstairs, Kent, UK.*

March 2008

Interhemisphärisches Fremdsprachenlehren und -lernen

Ludger Schiffler, Freie Universität Berlin

WAS SAGT DIE NEUERE GEHIRNFORSCHUNG ZUM FREMDSPRACHENLERNEN?

Seit fast 30 Jahren ist es möglich, mit bildgebenden Computerverfahren die Gehirnfunktionen zu beobachten. Das geschieht mit funktioneller fMRI (*functional Magnetic Resonance Imaging*) und PET (Positron-Emissions-Tomographie). Die damit durchgeführten Untersuchungen bestätigen größtenteils das, was die Gehirnforschung bereits vermutete. In zahlreichen Fällen sind aber präzisere Aussagen und in einigen Fällen auch neue Erkenntnisse möglich.

Zuerst einige allgemeine Bemerkungen über die Unterteilung des Gehirns in die rechte und linke Hemisphäre. Bei der Mehrheit der Menschen ist das Sprachzentrum links angeordnet, während die rechte Gehirnhälfte stärker für Emotionen, Melodie und räumliche Empfindung verantwortlich ist. Bei ca. 95% der Menschen, soweit sie Rechtshänder sind, ist dies der Fall, aber erstaunlicherweise auch bei der Mehrheit der Linkshänder, nämlich bei ca. 70% von ihnen.

UNTERSUCHUNGEN ZUR SPRACHE UND ZUR MENTALEN VISUALISIERUNG VON SPRACHE

Nun zu Forschungsergebnissen, die speziell für den Fremdsprachenunterricht relevant sein können. Von den beiden für die Sprache zuständigen Regionen ist das Broca-Zentrum für Sprachstruktur und Aussprache zuständig. Verletzungen in diesem Bereich bedeuten, dass der Patient im „Telegramm-Stil“ spricht. Das Wernicke-Zentrum ist für das Sprachverständnis verantwortlich. In ihren Untersuchungen erkennen Di Virgilio u. a. (1997) ein Forschungsdefizit, nämlich dass die Verbindungen zwischen Broca- und Wernicke-Zentrum noch keineswegs geklärt seien. Mit Hilfe von anatomischen Untersuchungen an Gehirnen stellten sie fest, dass einige der Verbindungen zwischen den beiden linken Gehirnzentren auch gleichzeitig den rechtshemisphärisch gelegenen unteren Temporalkortex aktivieren. Diese Region ist für das visuelle Erkennen verantwortlich. Wie der Lerner eine solche Verbindung für das Fremdsprachenlernen systematisch nutzen kann, wird weiter unten dargestellt.

Diese Verbindung wird von einer weiteren Untersuchung gestützt. 1998 hat Collins u. a. herausgefunden, dass konkrete Wörter, die eine bildhafte Vorstellung auslösen, gleichzeitig auch in der rechten Gehirnhälfte verarbeitet werden. Faust u. a. (2000) fanden heraus, dass „metaphorische (bildhafte) Wörter“ innerhalb von Sätzen beide Hemisphären involvieren. Bereits 1979 hat Paivio seine Erfolge hinsichtlich der Behaltenssteigerung bei gesunden Probanden darauf zurückgeführt, dass die

linke Gehirnhälfte der Versuchspersonen durch die zu behaltenden Wörter und die rechte durch die gleichzeitig bildhafte Vorstellung der Wortinhalte aktiviert wird.

Die Verknüpfung mehrerer Sinne zur Verbesserung des Behaltens hat in der Didaktik eine lange Tradition. Diese geht nicht nur auf den *orbis sensualium pictus* von Comenius zurück, sondern hat ihren Ursprung bei den griechischen Rhetorikern, deren Mnemotechnik nicht auf die Verwendung von Bildern, sondern auf die visuellen Vorstellungen von dem Redner bekannten Örtlichkeiten (lateinisch: *loci*) zurückgeht und deshalb „*Loci*-Technik“ genannt wird. Sie ist bisher für den Fremdsprachenunterricht noch nicht genutzt worden.

Allerdings ist die heutige Reizüberflutung mit visuellem Material, wie wir sie in den neueren Lehrbüchern finden, keineswegs die richtige Folgerung aus diesen Untersuchungen. Die visuelle Überfrachtung führt erfahrungsgemäß zu einer Abstumpfung der Wahrnehmung. Hingegen ist eine aktive mentale Visualisierung, wie sie weiter unten für das Einprägen fremdsprachiger Informationen empfohlen wird, wahrscheinlich wirksamer.

In ähnliche Richtung geht die aktive Verknüpfung des geschriebenen fremdsprachigen Wortes mit Bildern zu „Wortbildern“, die mit dem englischen Ausdruck *word icons* bezeichnet werden.

UNTERSUCHUNGEN ZU GESTIK UND SPRACHE

Die folgenden Untersuchungen bei Gehörlosen können eventuell ganz neue Wege des Fremdsprachenlernens aufzeigen. So beweisen die PET-Untersuchungen von McGuire (1997), dass Gehörlose, wenn sie die Zeichensprache bzw. Gebärdensprache benutzen, nicht die rechten Gehirnzentren, die für visuelle und räumliche Vorstellungen verantwortlich sind, aktivieren, sondern die Region, die – genau so wie bei den Hörenden – zum Sprachzentrum gehört.

Hieraus kann man die Vermutung ableiten, dass bei hörenden Lernenden sprachbegleitende Gesten genau das Gehirnzentrum *zusätzlich* aktivieren, das u. a. für sprachliches Lernen verantwortlich ist. Sie ist in eindrucksvoller Weise durch neuere Befunde bestätigt worden, und zwar durch die Entdeckung der Spiegelneuronen durch Rizzolatti u. a. (2003). Das Überraschende ist, dass sich die Spiegelneuronen, die bei Bewegungen und Gesten aktiv sind, im Sprachzentrum befinden. Diese werden deshalb Spiegelneuronen genannt, weil sie auch dann aktiv sind, wenn der Mensch die Gesten eines anderen beobachtet oder wenn er sich die Gesten nur vorstellt. In der neueren Gehirnforschung ist eine präzisere nummerierte Einteilung des Gehirns üblich. Die Spiegelneuronen befinden sich demnach in Brodmann A 44 und 45, die zum Broca-Zentrum gehören. Eine engere geirnhysiologische Verbindung zwischen Sprechen und Gestik ist kaum vorstellbar.

Dass leichte körperliche Tätigkeit wie z. B. Gesten oder andere Bewegungen geistige Leistungen fördert, ist seit langer Zeit bekannt. Bereits 1908 hatten Untersu-

chungen von Yerkes u. a. gezeigt, dass bei mittlerer Kraftanstrengung wie z. B. bei Bewegungen Probanden ihre optimalen geistigen Leistungen erreichten. In mehreren didaktischen Untersuchungen konnte dies für den Fremdsprachenunterricht bestätigt werden. So wiesen Grzybek (1983) und Baur u. a. (1984) nach, dass die Einbeziehung von ausdrucksvollen Gesten in den Fremdsprachenunterricht behaltenssteigernd wirkt.

Schiffler (1988) stellte fest, dass eine Gruppe von erwachsenen Lernern, die mit Gesten zusätzlich zur Wiederholung in Entspannung lernten, im Vergleich zu einer anderen, die auch mit Wiederholung in Entspannung, aber ohne Gestik unterrichtet wurde, nach 3½ Stunden im Durchschnitt die Bedeutung von 270,5 Vokabeln erlernt hatte. Das waren 45 Wörter (12,5%) mehr als die Vergleichsgruppe. Der hohe Unterschied war auf dem 10 %-Niveau signifikant und kann somit nur als Tendenz, also als Hinweis dafür gelten, dass durch Einsatz von Gesten mehr behalten wird. In einem zweiten Versuch (Schiffler 1992) mit fünf deutschen Klassen (Französisch als 3. Fremdsprache) lernten die Schüler mit Gesten, Partnerarbeit und Wiederholung in Entspannung in einer Schulstunde im Durchschnitt über 60 Vokabeln. Eine Wiederholung in einer weiteren Klasse unter gleichen Bedingungen, jedoch in einer Zeitstunde, zeigte, dass die Schüler im Durchschnitt 80 kontextuelle Vokabeln gelernt hatten. (Schiffler 2003).

Besonders aufschlussreich ist die Dissertation von Pillar (1996). Vier Gruppen erhielten Fremdsprachenunterricht. Die erste hörte alle Dialoge auf Kassetten, die zweite ebenfalls, aber mit zusätzlichem Unterricht in szenischer Darstellung, also eine Art Regieanweisung, die dritte Gruppe lernte anhand von Videos und durch zusätzlichen Unterricht in szenischer Darstellung, und die vierte Gruppe lernte nur mit den Videobeispielen ohne szenische Darstellung.

Die dritte Gruppe, die mit Video und zusätzlichem Unterricht in szenischer Darstellung, also mit theatralischer Darstellung und somit mit Gesten gearbeitet hatte, übertraf signifikant die übrigen drei Gruppen in allen Endergebnissen.

Exkurs:

Über die „Spiegelneuronen“ und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

Schiffler (2002) hat den suggestopädischen Fremdsprachenunterricht zum interhemisphärischen Fremdsprachenunterricht weiterentwickelt. Der Anstoß war die neurologische Feststellung, dass die rechtshemisphärischen Gebärden, sobald sie der Gebärdensprache dienen, die linkshemisphärischen Sprachzentren aktivieren. Diese Erkenntnis hat ihn dazu bewegt, die aktive Lernphase durch Gesten, die nach Möglichkeit semantisch kongruent sind, behaltensfördernd zu gestalten.

Die Entspannungsphase („passive Konzertphase“) des suggestopädischen Fremdsprachenunterrichts hat er immer als die Schwachstelle dieser Methode angesehen, weil sie dem Lerner ermöglichte, gedanklich abzuschweifen. (Schiffler, 1989, 76 ff). Im interhemisphärischen FU soll der Lerner stattdessen das Neugelernte im Kontext mit den

begleitenden Gesten der Aktivphase „mental visualisieren“. Dieser Weg ist nun durch die Entdeckung der Spiegelneuronen durch Rizzolatti bestätigt worden. (Rizzolatti u. a. 2002, 247 ff). Er hat entdeckt, dass dank der Spiegelneuronen die mentale Vorstellung einer Bewegung genau dieselben Gehirnareale aktiviert, die auch bei der realen Bewegung selbst involviert sind.

Das Verdienst Lozanovs besteht nicht in der Definition des „suggestopädischen Kreislaufes“ (Schiffler, 1989, 44 ff), sondern in der des suggestopädischen Lehrerverhaltens auf der unbewussten Ebene, wobei er die Emotionen als lernförderliches Element betont. Rizzolatti hat nun entdeckt, dass die Spiegelneuronen in der Interaktion, uns meist unbewusst, für die „emotional contagion“ verantwortlich sind. (Bauer, 2005, 12). Diese „emotionale Ansteckung“ geht sogar soweit, dass oft Gestik und Mimik und Körperhaltung des Dialogpartners unbewusst imitiert werden. Das intuitive Erkennen des Gegenübers war phylogenetisch für den Menschen überlebenswichtig und ist heute entscheidend für die empathische Interaktion zwischen Lehrer und Lerner. Druck und Angst klinkt die Spiegelneuronen ebenso wie das Lernen aus. Deshalb ist eine Sympathie erzeugende Körpersprache unerlässlich. Sie lässt sich jedoch nicht willentlich herstellen, sondern stellt sich bei authentischen Gefühlen spontan ein.

Dank des Sulcus temporalis superior (STS) verfügen die Spiegelneuronen über ein einzigartiges optisches Interpretationssystem, das uns über die Gefühle des anderen eine „theory of mind“ gibt. Ohne dieses System könnten Kinder noch nicht einmal spielen lernen („Lernen nach Modell“). Die durch die Spiegelneuronen hervorgerufene „joint attention“ zwischen Partnern in Verbindung mit Gestik und Mimik ist unabdingbar für die Entwicklung der Sprache und die Erlernung der Muttersprache. Diese „joint attention“ hervorzurufen sollte nicht nur zum professionellen Verhalten des Sprachlehrers gehören, sondern kann auch verbal und nonverbal in Form der „helfenden Partnerschaft“ genutzt werden.

Menschen, die allein eine Sprache lernen, müssen über eine hohe Motivation verfügen. Diese aufrecht zu erhalten gelingt nur wenigen, meist nur dann, wenn eine extrinsische Motivation vorliegt wie z. B. eine berufliche Verbesserung oder die bevorstehende Tätigkeit in dem Zielsprachenland. Für die übrigen Menschen hat das kooperative Lernen zweier Menschen, die sich beim Lernen in die Augen sehen können und sich gegenseitig helfen, einen großen Anreiz, das Lernen einer Fremdsprache kontinuierlich weiterzuführen. Die „joint attention“, bedingt durch die Spiegelneuronen, können dafür u. a. eine Erklärung sein.

UNTERSUCHUNGEN ZU ENTSPANNUNG UND SPRACHE

Eine Untersuchung von Jasiukaitis u. a. (1997) hinsichtlich Sprache und Entspannung war auch für die Gehirnforscher überraschend, denn bisher galt es als gesichert, dass während der Hypnose die linke Gehirnhälfte, in der sich bei der

Mehrheit der Menschen das Sprachzentrum befindet, durch die sprachliche Beeinflussung inaktiv wäre, während die rechte Gehirnhälfte, die u. a. mehr für emotionale und räumliche Prozesse verantwortlich ist, aktiv bliebe. Die o. a. Forschergruppe hat nun genau das Gegenteil festgestellt, dass nämlich während der Hypnose gerade das Sprachzentrum in der linken Hemisphäre aktiv und konzentriert arbeitet.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es das bereits erwähnte Verfahren, das eine Effektivierung des Fremdsprachenlernens dadurch anstrebt, dass die zu lernenden Informationen in einem entspannten Zustand wiederholt werden, um so besser gelernt zu werden. Hierbei handelt es sich aber nicht um Hypnose, die eine Tiefenentspannung voraussetzt, sondern um den so genannten Alpha-Zustand. Er entspricht einem angenehmen, entspannten Ruhezustand, der im Gehirn mit Hilfe des EEG durch das vermehrte Auftreten von Alpha-Wellen festgestellt werden kann. Er wird in der Regel durch entspannungsfördernde Worte oder durch eine die Entspannung fördernde Musik erreicht. Wenn neuropsychologische Forschungen festgestellt haben, dass bei Tiefenentspannung das Sprachzentrum aktiv ist, so ist davon auszugehen, dass dies bei einem leichten Entspannungszustand ebenfalls der Fall ist und somit fremdsprachige Lerninformationen verarbeitet werden können.

Die Entdeckung der Spiegelneuronen durch Rizzolatti u. a. (2003) eröffnet einen neuen Weg, die Entspannung für das Fremdsprachenlernen zu nutzen. Wenn nun in einer Entspannungsphase der Lerner einen Satz hört und sich den durch den Satz hervorgerufenen Vorgang vorstellt, dann werden durch die Spiegelneuronen dieselben Sprachareale aktiv, die auch durch die Ausführung der Bewegung aktiviert werden. Wenn ich z. B. nach einem Glas greife und daraus Wasser trinke oder mir diesen Vorgang vorstelle oder wenn ich sage: „Ich nehme das Glas und trinke das Wasser daraus“ werden dieselben, in dem Sprachzentrum liegenden Spiegelneuronen aktiviert.

Bereits früher haben Langzeituntersuchungen mit vier Gruppen (Schiffler 1992a) gezeigt, dass ein Unterricht, der systematisch den Lernstoff mit durch Musik hervorgerufener Entspannung wiederholt, wirksamer ist, falls es sich um einen *Intensivunterricht* von vier Stunden täglich handelt. Für *Intensivunterricht* bei Schülern im Alter von 14 Jahren ist dieses Ergebnis bestätigt worden. In einer weiteren Langzeituntersuchung (Holtwisch 1992) ist im normalen Schulunterricht – mit einem dafür ausgebildeten Lehrer - während eines halben Schuljahres nicht nur eine Steigerung der Leistung der gesamten Klasse im Vergleich zu einer parallelisierten Vergleichsklasse mit einem anderen Lehrer, sondern auch eine Verbesserung der Selbsteinschätzung (Fähigkeitskonzept) und das Sinken des Ängstlichkeitsniveaus der Lerner nachgewiesen worden.

Die beschriebenen Untersuchungen des Gehirns deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der Lerner mit sprachbegleitender Mimik und Gestik und auch durch Wiederholung in einem entspannten Zustand mit mentalen Bildvorstellungen ihre Leistungen im Fremdsprachenunterricht steigern können. Allerdings sollten diese Lernstrategien nicht alle auf einmal eingesetzt werden, sondern abwechselnd. Jeder Lerner kann so herausfinden, welche Strategie ihm besonders liegt.

Es gibt noch einen anderen Grund, das Lernen in Entspannung zu fördern. Konzentrationsmangel ist ein immer stärker zu beobachtendes Phänomen in unserer Zeit. In Entspannungsphasen können sich die Lerner stärker auf besondere Lernschwierigkeiten konzentrieren. Schlüsselszenen bzw. Handlungsstrukturen von Lektionen können in Entspannung, und zwar in so genannten Traumreisen durch mentale Bilder, vor- oder nachbereitet werden. Viele Vokabeln, die durch Gestik veranschaulicht werden können, prägen sich besser ein, wenn sie in einem kurzen Kontext szenisch dargestellt werden. Diese Verfahren praxisnah darzustellen ist das Ziel der folgenden Kapitel.

Empirische Überprüfung des interhemisphärischen Fremdsprachenunterrichts in einer Klasse 9 mit Französisch als 3. Fremdsprache

Die oben beschriebenen methodische Vorgehen sollen in diesem Experiment leistungsfördernd eingesetzt werden. Ferner kommen andere Lernstrategien zum Einsatz:

1. Der Hawthorne-Effekt, der besagt, dass durch veränderte bzw. neue Lernbedingungen Leistungssteigerungen erzielt werden können. In diesem Fall sollte dieser durch drei unterschiedliche Lehr- und Lernstrategien realisiert werden, auf die im Folgenden gesondert eingegangen wird.
2. Hohe Anforderungen, soweit sie keine Überforderung darstellen, führen zu höheren Leistungen. In dem Fall von Schülern, die die dritte Fremdsprache lernen und pro Lektion 60-80 neue Vokabeln zu lernen haben, schienen mir 104 kontextuelle Vokabeln, d.h. in 74 kurzen Sätzen eingebettet (s. Anhang), für die betreffenden Lerner eine vorstellbare Höchstforderung zu sein.
3. Solche Höchstforderungen sind jedoch nur dann zu leisten, wenn der Input völlig verständlich ist. Aus dem Dilemma, einen einsprachigen Fremdsprachenunterricht anzustreben und trotzdem den Schülern Klarheit des Verständnisses zu garantieren, habe ich nach Jahren des Experimentierens einen klaren Ausweg gefunden, nämlich die „periphere bilinguale Information“. Lehrer und Schüler sprechen in der ersten Lernphase nur die Fremdsprache, aber alles, was gelernt werden soll, steht den Schülern gleichzeitig „peripher“ als Orientierungshilfe in Form des projizierten fremdsprachigen Schriftbildes *und in Form der Übersetzung des kontextuellen Vokabulars* zur Verfügung. In diesem Fall wurde diese Voraussetzung mit Hilfe von 18 OH-Folien mit entsprechend großem Schriftbild geschaffen.
4. Die erste neue Lehr- und Lernstrategie, die sich auf die eingangs erwähnten Untersuchungen stützt, war das „interaktive Körperlernen“, d.h. der Lehrersprach mit möglichst unterschiedlicher Intonation und Emphase das kontextuelle Vokabular in der Fremdsprache vor und machte dabei eine semantisch möglichst kongruente Geste, z.B. bei „*Connaissez-vous les gorges du Verdon?*“ führte er seine beiden gespreizten Arme von oben nach unten, wobei sich die Arme annäherten, um so die Bedeutung „*les gorges* - die Schluchten“ zu verdeutlichen. Nach einmaligem Nachsprechen im Chor und gleichzeitiger

Imitation der Lehrergeste wandten die Schüler sich ihrem jeweiligen Partner zu und wiederholten im *face-to-face*-Kontakt jeweils einmal den Satz und die Geste. Für die wenigen kontextuellen Vokabeln, für die keine semantisch kongruente Geste gefunden wurde, wurde eine willkürliche Geste gewählt.

5. Danach folgte eine Phase des gezielten individuellen Abschreibens bestimmter Wörter, das bereits durch die periphere Information auf Folie vorbereitet worden war. Alle Wörter, bei denen der erfahrene Lehrer voraussehen kann, dass die Schüler orthographische Schwierigkeiten haben, waren rot gekennzeichnet worden, und zwar so, dass die betreffenden fehlerträchtigen Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen in Rot über das jeweilige Wort geschrieben worden waren. Zum Beispiel war beim Satz *Il joue de la guitare* über dem Wort *guitare* ein einzelnes rotes „r“ gezeichnet worden.
6. Die nächste neue Lehr- und Lernstrategie beruht ebenfalls auf den eingangs erwähnten Untersuchungen. Es handelt sich um eine Entspannungsphase, die eine ideale Form ist, um seit langem bekannte Lernstrategien, die teilweise in Vergessenheit geraten sind, zu praktizieren. Es handelt sich um die mentale Visualisierung, Spiegelung und um Assoziationen.

Beispiele für mentale Visualisierung, Spiegelung und Assoziationen:

Die mentale Visualisierung besteht darin, dass die Schüler sich möglichst anschauliche Vorstellungen anhand des kontextuellen Vokabulars machen sollen, während sie dieses still für sich wiederholen. Wenn sie also wiederholen: *Je rêve de toi*, dann sollen sie sich ihr geliebtes Wesen vorstellen, dem sie dies zuflüstern, oder wenn sie wiederholen: *Il y a des promoteurs criminels*, dann sollen sie sich diese im feinen Seidenanzug, aber wie sie in Handschellen von Polizisten abgeführt werden, vorstellen. Hierzu hilft die dramatische Emphase des Lehrers, wenn er das Wort *criminel* ausspricht.

Mit Spiegelung ist die Wiedergabe der fremdsprachigen Struktur in der Muttersprache gemeint, z.B. **Ich glaube ihn - Je le crois*. So weiß auch der erfahrene Lehrer, dass die Schüler große Schwierigkeiten haben, das vom deutschen abweichende französische Genus zu lernen, je näher das französische Wort dem deutschen ist, desto größer das Problem: *la liqueur - der* Likör. Ein solches Wort kam gleich zu Anfang im Text vor: *le masque - die* Maske. Nachdem der Lehrer in der Entspannungsphase diese Vokabel kontextuell, und zwar *Il porte un masque - Er trägt eine Maske* vorgetragen hat, „spiegelt“ er die Abweichung, indem er sagt: „Im Französischen heißt es also **der* Maske - *le* masque.“

Die Assoziationen sollten lernpsychologisch vor allem eine Fusion, d.h. eine Vernetzung der neuen Kenntnisse mit bereits bekannten der Schüler bewirken. Im Sinne einer praktischen Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten dazu vor allem die Englisch-, Latein- und Muttersprachenkenntnisse der Schüler genutzt werden. Zum Beispiel bei *Est-ce que tu peux m'apporter ce livre?* erinnert der Lehrer an die Muttersprache: „Bei der Jagd *apportiert* der Hund das erlegte Wild, er bringt es herbei: *apporter* heißt *herbeibringen*.“

Oder bei *Il joue de la guitare*: „Im Englischen heißt das Instrument *the guitar* und wird ebenfalls mit nur einem *r* geschrieben. Im Französischen wird an das *eine r* noch ein *e* angehängt, da *es la guitare* heißt.“

Oder: *C'est un mouvement important*. „Denkt an das englische Wort *movement*. Im Französischen wird das Wort aber mit *ou* geschrieben.“

Oder: *Il y a beaucoup d'incendies en Corse*. Lehrer: „Denkt an das lateinische Wort *incendium*. Im Französischen heißt das Wort *un incendie*, ist also männlich, obwohl es am Ende mit *e* geschrieben wird, weil das Wort im Lateinischen neutrum ist.“

Durch die Beispiele wird klar, dass durch die Assoziationen nicht nur semantische, sondern auch orthographische Hilfen gegeben werden sollen.

7. Die dritte, aus der Praxis entwickelte neue Lernstrategie ist die der „helfenden Partnerarbeit“. Sicherlich kennen die Schüler schon Partnerarbeit, aber noch nicht diese lernpsychologisch begründete neue Variante, d.h. die Schüler fragen sich in besonderer Form gegenseitig das kontextuelle Vokabular bilingual ab. Das Besondere hierbei ist, dass dies kein gegenseitiges „Kontrollieren“ sein darf. Wie kann dies vermieden werden? Vor allem durch einen sehr zügigen Rhythmus. Dieser wird dadurch erreicht, dass die Schüler beim kleinsten Zögern des Partners diesem zuerst den Anfang, dann die ganze kontextuelle Vokabel zuflüstern. Dadurch wird vermieden, dass sich der Lerner seiner noch bestehenden Lerndefizite bewusst wird. Aus diesem Grund sind hier Pausen nicht nur verlorene Lernzeit, sondern lernpsychologisch sogar kontraproduktiv.

Versuchsbeschreibung

Vor dem Experiment habe ich eine Stunde lang vor den Schülern einer Klasse 10 mit Französisch als dritte Fremdsprache die Lehr- und Lernstrategien, nach denen das Experiment ablaufen sollte, erläutert. Dabei habe ich auch die eingangs erwähnten neurophysiologischen Untersuchungen erläutert.

Für den Versuch standen drei Schulstunden und eine große Pause zur Verfügung. Der Versuch wurde mit 17 Gymnasialschülern einer 9. Klasse mit Französisch 3. Fremdsprache durchgeführt, die die Lektionen 1 - 8 des Lehrbuches „Etapas 1 - Méthode intensive“ behandelt hatten. Im Experiment sollten die 104 Vokabeln der Lektion 9 A „Dans le Midi“ und 9 B „Deux sketches“ kontextuell „angelernt“ werden. Hierfür wurde größtenteils auf die Kontextspalte der Vokabeln der Lektion zurückgegriffen oder ein anderer frequenter Kontext erfunden, vor allem da, wo kein Kontext in der betreffenden Spalte vorgegeben war. Wenn der Kontext nicht dem Lektionsinhalt entspricht, dann kann dies auch ein Vorteil sein. Durch das Erlernen derselben Vokabeln in verschiedenen Kontexten wird die Vokabel für den Lerner eher verfügbar, d.h. er kann sie leichter in anderen Situationen verwenden. Im Anhang sind alle kontextuellen Vokabeln des Experiments aufgeführt.

In der ersten Zeitstunde verlief der Unterricht in folgenden Phasen:

1. Der Lehrer wiederholte nochmals kurz die Bedeutung der nun folgenden Lehr- und Lernstrategien.
2. Die Vokabeln wurden mit „interaktivem Körperlernen“ und „peripheren bilingualen Informationen“ gelernt (s. o. Punkt 3 und 4).
3. In der Phase des gezielten Abschreibens wurden nur die neuen (unterstrichenen) Vokabeln, die Orthographiehinweise in Rot enthielten, abgeschrieben (s. o. Punkt 5).
4. Dann folgte die „Entspannungsphase“ mit mentaler Visualisierung, Spiegelung und Assoziationen (s. o. Punkt 6).
5. Es folgte die „helfende Partnerarbeit“ (s. o. Punkt 7).

Die Ergebnisse

Für die Übersetzung stand eine halbe Stunde zur Verfügung, in der die Schüler die kontextuellen deutschen Vokabeln (= Sätze) ins Französische übersetzen sollten (s. Anhang).

	Von insgesamt 104 Wörtern		Von insgesamt 74 Sätzen mit 104 zu lernenden Wörtern	
	ins Französische übersetzt, teilweise mit Orthographiefehlern:	hiervon fehlerlos:	verständlich, aber teilweise fehlerhaft ins Französische übersetzt:	hiervon fehlerlos:
Durchschnitt:	83,0	65,1	55,4	39,1
Durchschnitt in Prozent:	80,0%	62,6%	74,8%	52,8%

Das hohe Ergebnis dieses Experiments ist kein Ausnahmefall, da in fünf anderen Experimenten in derselben Klassenstufe bereits ähnlich hohe Ergebnisse, nämlich über 60 kontextuelle Vokabeln erzielt werden konnten.

Handlungsorientierte Anwendung der kontextuellen Vokabeln

Selbstverständlich ist das „Anlernen“ der kontextuellen Vokabeln nur eine Vorbereitung auf das eigentliche Lernziel, nämlich dass die Schüler diese auch handlungsorientiert anwenden konnten. Deshalb waren nach der Kontrollphase und einer viertelstündigen Pause für die folgende Unterrichtsstunde zwei handlungsorientierte Einführungen der Lektion vorgesehen. Die Schüler sollten in Partnerarbeit mit den erlernten Wörtern aus dem Gedächtnis eigene Geschichten zum Thema der Lektion „Le Midi“ bzw. „Les vacances“ erfinden. Diese wurden auf Folie geschrieben und im Plenum gemeinsam korrigiert. Im Folgenden ein Beispiel für eine unkorrigierte Schülerarbeit:

- Kim: Olivia, qu'est-ce que tu fais aux vacances?
 Olivia: D'abord je vais aller voir ma tante. Mais elle est très affreuse, je pense
 *je vais dormir à la belle étoile.

- Après je vais partir et je vais aller en Camargue. Là-bas je vais coucher dans des *auberges jeunesse. Je vais visiter les élevages de cheval et je vais faire du cheval. Et qu'est-ce que tu *va faire?
- Kim: Je vais faire du camping dans les gorges du Verdon. Je vais faire du kayak et je vais nager.
- Olivia: Mais *fait attention de *non pas attraper de coup de soleil.
- Kim: Il n'y a aucun danger. Le temps va être variable, je pense.

Anschließend wurde der Text der Lektion auf Kassette vorgespielt. Die Schüler bekamen den Lektionstext schriftlich mit Lücken vorgelegt und sollten diese während des von Pausen unterbrochenen Vorspielens ausfüllen. Viele Schüler beherrschten das Vokabular so gut, dass sie die Lücken bereits ausfüllten, bevor das betreffende Wort auf Tonträger zu hören war.

Selbstverständlich sind die guten Ergebnisse nicht nur auf die eingesetzten Lehr- und Lernstrategien zurückzuführen, sondern auch auf die sichere Art, wie der Lehrer diese einsetzt. Die Erfahrung zeigt, dass eine solche überzeugende Lehrkompetenz von einem Großteil der Lehrer gelernt werden kann und dass zurückhaltende Menschen, wenn sie sich allein vor einer Klasse befinden, sich zu erstaunlich sicher auftretenden Lehrerpersönlichkeiten entwickeln können. Voraussetzung hierfür ist aber, dass sie sprachlich und methodisch sicher sind.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Spiegelung

In der folgenden Tabelle ist die Wirksamkeit der Spiegelung des französischen Genus in der deutschen Übersetzung dargestellt.

	Genus richtig und Vokabel richtig bzw. verständlich						
	un masque *der Maske	cette eau *diese Wasser	la forêt *die Wald *die Forst	une étoile *eine Stern	la côtelette *die Kotelett	la jambe *die Bein	la viande *die Fleisch
Anzahl der Schüler	16	14	13	11	8	5	6
Prozent	94,1%	82,4%	76,5%	64,7%	47,1%	29,4%	35,3%

Auffallend ist, dass die Wirksamkeit der Spiegelung präzise mit dem Fortschreiten der Unterrichtszeit abnimmt. Der Überraschungseffekt durch die Verballhornung des deutschen Wortes war zu Beginn sehr groß, wie bei der Spiegelung mit **der Maske* ersichtlich ist. Sicherlich ist die nachlassende Wirkung auch mit einem Absinken der Aufmerksamkeit während des Unterrichtsverlaufs zu erklären. Wenn aber in einer Stunde weniger Vokabeln zu lernen sind als im vorliegenden Experiment, kann man von einer Effektivität der Spiegelung ausgehen, wie sie hier für die drei ersten Wörter der o. a. Spalte erzielt wurden, d.h. über 75% erfolgreich.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Orthographie

100% korrekt	über 80% korrekt	über 50% korrekt	unter 50% korrekt
gorges: 100%	cette eau: 88,2%	attraper: 76,5%	spécialité: 47,1%
kayak: 100%	dessert: 88,2%	réfléchir: 64,7%	orteils: 41,2%
dîne: 100%	page: 88,2%	dangereux: 64,7%	incendies: 35,3%
plongée: 100%	guitare: 88,2%	élevages: 58,8%	rougit jusqu'aux oreilles: 17,6%
	danger: 82,4%	préféré: 58,8%	
	choisis: 82,4%	personnel: 52,9%	

Das Abschreiben und die Markierungen in Rot haben bei der Hälfte der abzuschreibenden Vokabeln zu einer Korrektheit von über 80% geführt. Die Tabelle zeigt aber bei zwei Drittel der Fälle den gleichen nachlassenden Effekt der orthographischen Hinweise wie bei der Überprüfung der Spiegelung. Das Nachlassen der Wirkung dieser Strategien deutet jedoch darauf hin, dass bei einer geringeren Anzahl an zu lernenden Kontextvokabeln diese durchaus wirksam sein können.

Der Erfolg des Experiments beruht nicht nur auf den eingesetzten Strategien, sondern u. a. auch auf dem gezielt für diese Strategien aufbereiteten Lernmaterial. Diese Aufbereitung sollte bei zukünftigen Lehrbüchern berücksichtigt werden, nämlich:

- die kontextuelle Darbietung des Vokabulars in einer Kontextspalte **mit Übersetzung des gesamten Kontextes**, nicht nur der neuen Vokabel. Anderenfalls lernen die Schüler weiterhin nur die isolierten Vokabeln und ignorieren die Kontextspalte.
- Aufnahme der Spiegelung, nicht nur bei der Lexik, sondern auch bei abweichenden Strukturen.
- Hinweise auf orthographische Schwierigkeiten und Abweichungen von bereits gelernten Sprachen.
- Hinweise auf Assoziationen unter Berücksichtigung der bereits gelernten Fremdsprachen und der Muttersprache.

In einigen Lehrbüchern sind die beiden letzten Forderungen bereits berücksichtigt. Assoziation bzw. Hinweise auf die Muttersprache werden aber vermieden. Diese nützlichen Hinweise in den Vokabelverzeichnissen werden m. E. nur von wenigen Schülern genutzt. Wenn der Lehrer sie jedoch in der Entspannungsphase aufgreift, bekommen sie einen ganz anderen Stellenwert im Lernprozess. Wenn zusätzlich noch in den Vokabellisten das kontextuelle Glossar *mit der kontextuellen Übersetzung* erscheint, dann ist die Voraussetzung für die Durchführung der Phase des „interaktiven Körperlernens“ und der „helfenden Partnerarbeit“ gegeben.

Anhang:

Liste der zu lernenden kontextuellen Vokabeln

(Die in dem Vokabelverzeichnis der Lektion 9 A und B, 175 ff) vorkommenden Vokabeln sind hier unterstrichen und wurden in derselben Form den Schülern gegeben. Als Kontrolltest wurde nur die rechte Spalte den Schülern gegeben.

Vous connaissez les gorges du Verdon?

Je ne nage pas très bien.

Je fais du kayak.

J'aime surtout le rock.

Est-ce que tu peux m'apporter ce livre?

Il joue de la guitare.

Qu'est-ce que tu penses de cette idée?

Je réve de toi.

Je n'ai besoin de rien.

C'est un mouvement important.

Je couche dans des auberges de jeunesse.

Il porte un masque.

La plongée est un sport.

Je ne remarque rien.

Remarque, ce n'est pas vrai.

Par ce temps, je préfère rester à la maison.

Je peux renoncer à beaucoup de choses.

Cette eau n'est pas sale.

J'ai vu un homme.

Il y a beaucoup d'incendies en Corse.

J'aime la forêt.

Je fais du camping.

dans ces moments-là

Le vent est fort.

Il y a des promoteurs criminels.

J'aime les chevaux.

En Camargue, il y a des élevages de cheval.

Ma sœur fait du cheval dans un club.

Ma tante est affreuse.

Il faut partir.

J'ai acheté un beau pull avec mes économies.

Pour les vacances, nous avons loué une maison.

Mon ami nous a loué sa maison.

Fais attention de ne pas attraper de coup de soleil.

On a attrapé le voleur.

Il n'y a aucun danger.

C'est un aspect très personnel.

Le détective observe quelques-uns des criminels.

Kennen Sie die Schluchten des Verdon?

Ich schwimme nicht sehr gut.

Ich fahre Kajak.

Ich mag/ liebe vor allem Rock(musik).

Kannst du mir dieses Buch (mit)bringen?

Er spielt Gitarre.

Was hältst du von dieser Idee?

Ich träume von dir.

Ich brauche nichts.

Das ist eine bedeutende Bewegung.

Ich übernachtete in Jugendherbergen.

Er trägt eine Maske.

Tauchen ist eine Sportart.

Ich bemerke nichts.

Eigentlich ist das nicht wahr.

Bei diesem Wetter bleibe ich lieber Zuhause.

Ich kann auf viele Dinge verzichten.

Dieses Wasser ist nicht schmutzig.

Ich habe einen Mann/Menschen gesehen.

Es gibt viele Brände auf Korsika.

Ich liebe den Wald.

Ich zelte.

in solchen Momenten

Der Wind ist stark.

Es gibt kriminelle Immobilienhändler.

Ich liebe Pferde.

In der Camargue gibt es Pferdezuchten.

Meine Schwester reitet in einem Verein.

Meine Tante ist schrecklich.

Wir müssen aufbrechen.

Ich habe mir von meinen Ersparnissen einen schönen Pulli gekauft.

Für die Ferien haben wir ein Haus gemietet.

Mein Freund hat uns sein Haus vermietet.

Paß auf, daß du dir keinen Sonnenbrand holst.

Man hat den Dieb gefangen.

Es besteht überhaupt keine Gefahr.

Das ist ein sehr persönlicher Gesichtspunkt.

Der Detektiv beobachtet einige der Kriminellen.

C'est **un test** du **R.E.P.**

Il y a plusieurs **types** de **solution**.

Choisis la photo que tu préfères.

Tu es pour moi comme **une étoile**.

dormir à la belle étoile

Le soir, on **dîne**.

Michèle est **serveuse** au café de la gare.

Le soir, on dit "**bonsoir**".

Vous avez **réservé** à quel nom?

Les toilettes sont là-bas.

Je mange à **la carte**.

Je vous **recommande la soupe** de **légumes**.

Ne parle pas sans **réfléchir**.

La côtelette d'agneau à **la ratatouille**, c'est mon **plat préféré**.

Le dessert est **dans l'assiette**.

Je veux bien.

- Tu veux boire **le vin dans un verre**? - **Je veux bien**.

Le pharmacien me donne qc contre les **maux de tête**.

La pharmacienne me donne qc contre le **mal de dos**.

Mes pieds me **font mal**.

Un pied a cinq **orteils**.

Achète de **la pommade** contre les coups de soleils.

Il a du **ventre**.

Eh bien dites donc!

Le soleil est **dangereux**.

La fièvre n'est pas **grave**.

Elle **rougit jusqu'aux oreilles**.

Aïe!

La jambe me fait mal.

Merci beaucoup pour tout!

Je reste à **l'ombre**.

C'est **un menu végétarien**.

En France, on mange **la viande** de cheval.

Tournez **la page!**

Sa **spécialité** ce sont les films sur les animaux **sauvages**.

La source du **ruisseau** est dans la forêt.

Dies ist **ein Test** der **Pariser Regionalbahn**.

Es gibt mehrere **Lösungsmöglichkeiten**.

Such dir das Foto aus, das du am liebsten magst.

Du bist für mich wie **ein Stern**.

im Freien schlafen.

Abends **nimmt** man **das Abendessen ein**.

Michèle ist **Kellnerin** im Bahnhofscafé.

Abends sagt man „**guten Abend**“.

Auf welchen Namen haben Sie **reserviert**?

Die Toiletten sind da hinten.

Ich wähle aus der **Speisekarte** aus.

Ich **empfehle** Ihnen die **Gemüse-**
suppe.

Sprich nicht ohne **nachzudenken**.

Lammkotelett mit **Ratatouille** ist mein **Lieblingsessen**.

Das Dessert ist **auf** dem **Teller**.

Gerne, ich habe nichts dagegen.

- Möchtest du den **Wein aus** einem **Glas** trinken? – **Ja, gerne**.

Der Apotheker gibt mir etwas gegen die **Kopfschmerzen**.

Die Apothekerin gibt mir etwas gegen **Rückenschmerzen**.

Meine Beine **tun** mir **weh**.

Ein Fuß hat fünf **Zehen**.

Kauf **Salbe** gegen Sonnenbrand.

Er hat einen **Bauch**.

Na sowas!

Die Sonne ist **gefährlich**.

Das Fieber ist nicht **schlimm**.

Sie **errötet bis über beide Ohren**.

Aua!

Das Bein tut mir weh.

Vielen Dank für alles!

Ich bleibe im **Schatten**.

Das ist **ein vegetarisches Menü**.

In Frankreich ißt man Pferde**fleisch**.

Drehen Sie **die Seite** um!

Seine **Spezialität** sind Filme über **wilde** Tiere.

Die Quelle des **Baches** ist im Wald.

BIBLIOGRAPHIE

- Baur R., Grzybek P.** (1984), „Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht“, in: Sprache – Gesellschaft – Kultur, Kongreßberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e. V., Tübingen
- Collins M., Coney J.** (1988), „Interhemispheric communication is via direct connections“, in: *Brain and language*, 64, 1, 28-52
- Di Virgilio G., Clarke S.** (1997), „Direct interhemispheric visual input to human speech areas“, in: *Human Brain Mapping*, 5, 5, 347-354
- Grzybek P.** (1983), „Neurolinguistik und Fremdspracherwerb“, in: *Linguistische Berichte*, 70, Wiesbaden
- Holtwisch H.** (1990), *Fremdsprachen alternativ ! - Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Englischunterricht*, Bochum
- Jasiukaitis P., Nouriani B., Hugdahl K., Spiegel D.** (1997), „Relateralizing hypnosis: Or, have we been barking up the wrong hemisphere?“, in: *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 45, 2, 158-177
- McGuire P.K., Robertson D., Thacker A., David A.S., Kitson N., Frackowiak R.S.J., Frith C.D.** (1997), „Neural correlates of thinking in sign language“, in: *Neuroreport*, 8, 3, 695-698
- Meier J.** (1999), *Mehr Freude und Erfolg beim Englisch lernen mit innovativen Lern- und Mentaltechniken*, München
- Pillar G.** (1996), *Towards a synerlinguistic approach to language learning: Investigating the utility of video-mediated paralinguistic behaviour in developing communicative competence*, Doctoral Thesis, University of Newcastle, NSW
- Rizzolatti G., Craighero L., Fadiga L.** (2002), *The mirror system in the humans*, in: Stamenov M., Gallese V. (eds.), *Mirror neurons and the evolution of brain and language*, 37-59
- Schiffler L.** (1988), „Hypermnésie im Fremdsprachenunterricht - Kann man 500 Vokabeln in 3 und 1000 in 5 ½ Stunden lernen?“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 3, 150-157
- Schiffler L.** (1989), *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft*, Frankfurt am Main
- Schiffler L.** (1992), *Suggestopedic Methods and Applications*, Philadelphia, Paris, Tokyo
- Schiffler L.** (1992a), „Schüler lernen über 60 Vokabeln in einer Stunde“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1, 84-87
- Schiffler L.** (2003), „Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1, 82-90
- Schiffler L.** (2006), online: ludger-schiffler.de Interhemispheric foreign language learning – activating both sides of the brain. (732 KB) download available

Parte terza

Sostenere l'innovazione: due ricerche

La certificazione linguistica nella Formazione Professionale in provincia di Trento

Laura Doddis, Carlo Favaretto

1. IL PERCHÉ DELLA RICERCA

È superfluo, all'interno di questo progetto, sottolineare l'importanza per l'Unione Europea del multilinguismo e della necessità che i cittadini europei posseggano le competenze linguistico-comunicative indispensabili in un'Europa in cui, oltre alle 20 lingue ufficiali dell'Unione, esistono più di 60 lingue autoctone e dozzine di lingue non autoctone parlate da comunità di migranti.

“La capacità di comprendere e di comunicare in più di una lingua – una realtà quotidiana per la maggioranza degli abitanti del pianeta – rappresenta un obiettivo auspicabile per tutti i cittadini europei: ci stimola ad aprirci a culture e a punti di vista diversi dai nostri, migliora le nostre capacità cognitive e le competenze nella nostra madrelingua. Ci consente inoltre di approfittare della libertà di lavorare o studiare in un altro Stato membro.” (*Commissione delle Comunità europee - Bruxelles, 22.11.2005*)

Il parlamento europeo, accogliendo la stimolazione della Commissione, ha ribadito e rinforzato le indicazioni ricevute affermando, tra l'altro, che:

4. accoglie favorevolmente l'obiettivo a lungo termine della Commissione di migliorare le competenze linguistiche individuali, con riferimento all'obiettivo fissato al Consiglio europeo di Barcellona del 2002 di far sì che ogni cittadino apprenda almeno due lingue straniere oltre alla propria madrelingua;
6. ritiene manchino dati precisi ed affidabili, nonché indicatori adeguati, per quanto concerne l'attuale situazione delle competenze nel campo delle lingue straniere negli Stati membri; accoglie pertanto con interesse la proposta di introdurre un indicatore europeo di competenza linguistica, che dovrebbe tenere conto di tutte le lingue ufficiali dell'Unione europea e che, se la procedura lo consente, potrebbe essere esteso, al di là delle cinque lingue maggiormente parlate, anche alle altre lingue dell'UE, al fine di fornire un quadro fedele della situazione delle competenze linguistiche”.

(Risoluzione del Parlamento europeo su una nuova strategia quadro per il multilinguismo (2006/2083[INI])

Al fine di non limitarsi a dare delle indicazioni solamente di auspicio, e per dare corpo e sostanza alle iniziative per raggiungere questi obiettivi, la Commissione europea ha avviato, com'è noto, tutta una serie di iniziative dai grandi Programmi Comunitari Lingua (1990-94), Socrates e Leonardo (dal 1995) ai loro sotto-programmi dedicati allo sviluppo delle competenze linguistiche; dal Premio Europeo LABEL (dal 1998) all'Anno Europeo delle Lingue (2001) e alla Giornata Europea delle Lin-

gue (26 settembre di ogni anno); dalla promulgazione del Common European Framework of Reference (CEFR) (2001), che standardizza 6 livelli di competenza comunicativa e linguistica in una lingua straniera, al Portfolio Europeo delle Lingue (2001) che ne consente la documentazione e l'autovalutazione, (per non dire del proliferare di certificazioni linguistiche e di Enti certificatori che il Framework ha indotto) oltre al Manuale per la correlazione tra esami di lingua straniera e CEFR.

La provincia autonoma di Trento, che ha anche giurisdizione secondaria sulla scuola, con una visione precorritrice, ha, con largo anticipo sulla legislazione nazionale, fin dal 1997 assunto iniziative per promuovere l'apprendimento delle lingue. Come è noto con la legge 11/97 ha introdotto l'insegnamento di una seconda lingua straniera nella scuola media estendendo poi questa introduzione anche nella scuola elementare.

Un'ulteriore iniziativa, a dimostrazione dell'interesse della PAT nei confronti dell'apprendimento delle lingue straniere, è stata la realizzazione del "Semestre Sabbatico delle lingue", un'assoluta novità sia per la scuola trentina sia per la scuola italiana in genere.

Il progetto, che si inserisce nel più complesso programma volto alla riqualificazione del comparto scuola trentino, ha inteso formare i docenti che assumeranno nei loro istituti, funzioni di coordinamento e sviluppo progettuale.

In realtà, i due termini "semestre" e "sabbatico" non corrispondono né alla durata né alla natura dell'impegno dei docenti coinvolti nel progetto. Infatti la durata è stata di cinque mesi e il termine "sabbatico" non corrisponde a quanto normalmente si intende, ovvero "periodo di auto formazione liberamente organizzato", poiché i docenti, che sono stati selezionati dai dirigenti scolastici, hanno svolto un percorso formativo già determinato, rimanendo stabilmente ancorati ai loro Istituti, conservando la propria cattedra, seppure esonerati per cinque mesi dall'insegnamento e sostituiti da un supplente incaricato.

L'esperienza dell'anno sabbatico delle lingue si è svolta in due edizioni,

- **1 settembre 2004- 31 gennaio 2005 con la partecipazione di:**
 - a. **12 docenti di lingua tedesca** di cui 6 docenti di scuola primaria, 5 di scuola secondaria di 1° grado e 1 di scuola secondaria di secondo grado;
 - b. **22 docenti formatori del progetto ALIS** (che hanno però ricevuto una formazione specifica e sono stati selezionati dall'IPRASE e non erano tenuti a produrre un progetto per la scuola).
- **1 febbraio 2005- 30 giugno 2005 con la partecipazione di 39 docenti di cui:**
 - a. **12 insegnanti di lingua tedesca** di cui 4 docenti di scuola primaria, 4 di scuola secondaria di 1° grado e 4 di scuola secondaria di secondo grado;
 - b. **20 docenti di lingua inglese** di cui 4 docenti di scuola primaria, 5 di scuola secondaria di 1° grado e 11 di scuola secondaria di secondo grado;
 - c. **8 docenti della formazione professionale (1 tedesco – 7 inglese).**

Una novità nella novità, è la presenza nello stesso progetto di insegnanti della scuola e di formatori della formazione professionale. È bene ricordare che, nella nuova ottica di sistema, la formazione professionale viene integrata con il sistema dell'Istruzione e dunque è direttamente interessata dall'azione di rinnovamento e riqualificazione complessivi in cui si inserisce l'iniziativa dei periodi sabbatici per i docenti.

La realizzazione del progetto, è stata articolata in tre fasi:

1. gli incontri in aula a Trento, organizzati dall'IPRASE, sotto la guida di esperti in materia di dinamiche di gruppo, metodologie di insegnamento e progettazione di interventi formativi;
2. all'estero con due periodi di tre settimane ciascuno in un paese anglofono o germanofono per svolgere attività di formazione e per curare sia l'aspetto metodologico che l'aggiornamento linguistico;
3. nella scuola o nel Centro di Formazione Professionale di appartenenza, per elaborare dei progetti in sintonia con i bisogni del proprio Istituto e creare così una spendibilità immediata delle competenze messe a frutto nel periodo di formazione.

I progetti presentati hanno interessato ambiti diversi:

- continuità tra ordini di scuola diversi;
- CLIL o lingua veicolare;
- certificazione delle competenze linguistiche;
- scambi con l'estero;
- teatro in lingua;
- insegnamento per gruppi di livello e classi aperte;
- nuove tecnologie;
- educazione degli adulti.

Cinquanta docenti hanno prodotto un progetto. Per seguire la realizzazione di questi progetti, la Provincia ha attivato un'azione di monitoraggio che si è svolta in due momenti dell'anno scolastico 2005/2006, verso la fine del primo quadrimestre e verso la fine del secondo.

“In merito ai risultati sugli allievi, tutti i presenti hanno potuto notare notevoli miglioramenti sia dal punto di vista degli apprendimenti sia da quello degli atteggiamenti e della motivazione (c'è stato un aumento della motivazione nettamente percepito); ad esempio *le certificazioni proposte sono state da tutti raggiunte* anche nel caso di situazioni di partenza problematiche; è calato il livello del disturbo in classe perché c'era un obiettivo condiviso da raggiungere, la partecipazione è risultata maggiore”.¹

¹ Tratto dal report sul monitoraggio del periodo sabbatico delle lingue.

In questa ricerca si affronta un particolare aspetto, quello della certificazione delle competenze linguistiche, degli allievi della Formazione professionale.

Nel 2004 Sandra Lucietto ha curato la pubblicazione di un'indagine concernente le "Certificazioni linguistiche in provincia di Trento" riferita alle scuole di ogni ordine e grado, ma non sono presenti, almeno non in modo esplicito, i dati riferibili alla Formazione Professionale.

Alla luce di quanto premesso e in considerazione che quasi un terzo degli insegnanti di lingua straniera dei centri di formazione professionale ha partecipato al periodo sabbatico, è parso opportuno analizzare la situazione delle certificazioni anche all'interno della formazione professionale.

L'accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 ha definito gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale. Essi rappresentano il riferimento comune per consentire la spendibilità nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali; possono essere declinati e articolati a livello regionale o, nel caso delle province autonome, provinciale.

"I piani di studio dei percorsi triennali sono personalizzati in modo da consolidare ed innalzare il livello delle competenze di base e sostenere i processi di scelta dello studente in ingresso, in itinere ed in uscita dai percorsi formativi.

Gli standard sono così articolati:

1. area dei linguaggi;
2. area scientifica;
3. area tecnologica;
4. area storico-socio-economica.

Gli standard non si riferiscono solamente all'occupabilità delle persone, ma anche sono finalizzati a garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base.

Essi esprimono gli obiettivi da raggiungere e non il percorso da compiere, in quanto la modulazione dei percorsi va costruita sui centri d'interesse dei giovani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, allo sviluppo delle competenze professionali." *Conferenza Stato-Regioni – Documento tecnico per la definizione degli standard formativi*

Sono formulati in due parti: l'elencazione degli standard minimi di competenza per ciascuna area, e una declinazione degli stessi, che costituisce l'ipotesi sulla quale le Regioni si impegnano a focalizzare la sperimentazione.

Le competenze riguardanti la lingua straniera, sono, naturalmente, comprese nell'area dei linguaggi e sono così espresse:

4. Utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera (riferimento livello A2 del framework europeo)
 - 4.1 Comprende i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano o professionale.

- 4.2 Descrive in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e professionale.
- 4.3 Interagisce in conversazioni brevi e semplici su temi di carattere personale, quotidiano o professionale.
- 4.4 Comprende i punti principali e localizza informazioni all'interno di testi di breve estensione riferiti alla vita quotidiana, all'esperienza personale, all'ambito professionale.
- 4.5 Scrive brevi testi di uso quotidiano riferiti ad ambiti di immediata rilevanza.
- 4.6 Scrive correttamente semplici testi di carattere tecnico nell'ambito professionale studiato.

Lo standard riportato è uno dei pochi per il quale viene riportato il livello che non può essere se non uno del quadro europeo delle lingue. Quello cui si fa riferimento è il livello A2.

A2	Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (Es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati.
-----------	---

Da evidenziare che, per la Formazione Professionale, è importante saper utilizzare la microlingua specifica per la qualifica nella quale si opera.

La Provincia Autonoma di Trento, secondo quanto previsto nel succitato accordo, ha esplicitato le competenze riferite alla lingua straniera suddividendole nel percorso triennale.

Nella struttura dei percorsi triennali di qualifica, il primo anno di corso è un anno comune, di base con valenza orientativa e riguarda un *macrosettore* (es. Industria-artigianato, Alberghiero e della ristorazione, ecc.); il secondo si riferisce ad una *famiglia* (es. meccanica, elettrico-elettronica, ecc.) mentre il terzo è specifico per la *qualifica* (es. Operatore Elettrico, Operatore Elettronico, ecc.).

Di conseguenza, le competenze di macrosettore, famiglia, qualifica corrispondono alle competenze il cui raggiungimento è previsto rispettivamente nel primo, nel secondo e nel terzo anno di corso.

Per la lingua straniera, le competenze generali sono riportate nel quadro seguente:

	Competenze generali di macrosettore	Competenze generali di famiglia	Competenze generali di qualifica
A	Ricavare informazioni legate all'agire quotidiano dalla lettura di messaggi e annunci scritti.	Ricavare informazioni dall'ascolto di messaggi e dalla lettura di testi scritti anche di tipo professionale.	Leggere testi/manuali riferiti anche all'ambito professionale di appartenenza selezionando le informazioni.
B	Relazionarsi rispondendo e ponendo domande che soddisfino bisogni di tipo concreto.	Interagire in situazioni di routine fornendo informazioni connesse sia alla vita quotidiana, sia all'ambito professionale di riferimento.	Comunicare in situazioni di routine fornendo informazioni connesse sia alla vita quotidiana sia all'ambito professionale di riferimento.
C	Scrivere testi riferiti a comunicazioni di immediata rilevanza.	Produrre testi scritti differenziando lo stile a seconda dei contenuti a valenza personale o professionale.	Fornire informazioni scritte legate sia all'ambito quotidiano sia all'ambito professionale di appartenenza.

Queste competenze generali sono poi state scomposte, a titolo indicativo, in competenze specifiche. I quadri seguenti riportano, a titolo d'esempio, le competenze specifiche del terzo anno che rispecchiano, naturalmente, le caratteristiche di percorsi di formazione professionali per i quali le competenze linguistiche sono, comunque, legate alla singola qualifica.

	Competenze generali di qualifica	Competenze specifiche di qualifica
A	Leggere testi/manuali riferiti anche all'ambito professionale di appartenenza selezionando le informazioni.	a. Identifica le informazioni chiave di un testo scritto di tipo professionale. b. Seleziona le informazioni contenute in un testo scritto in base alle richieste del committente.
B	Comunicare in situazioni di routine fornendo informazioni connesse sia alla vita quotidiana sia all'ambito professionale di riferimento.	a. Interagisce oralmente adattando lo stile comunicativo al contesto di riferimento.
C	Fornire informazioni scritte legate sia all'ambito quotidiano sia all'ambito professionale di appartenenza.	a. Produce testi scritti di carattere informativo e/o illustrativo sui prodotti/servizi offerti utilizzando la terminologia specifica in uso alla qualifica professionale. b. Risponde per iscritto a comunicazioni relative all'ambito personale e/o di lavoro adattando la modalità di risposta al destinatario.

Si ribadisce che, mentre le competenze generali sono vincolanti (sono state approvate dalla Giunta Provinciale con apposita delibera), quelle specifiche sono state redatte a titolo esemplificativo e non esaustivo lasciando al singolo formatore la possibilità di riformularle, adattandole alla situazione didattica purché il loro insieme corrisponda alla competenza generale.

È da notare che per alcune qualifiche è previsto l'apprendimento di due lingue straniere; si tratta di qualifiche in settori per i quali diventa indispensabile il contatto con clienti provenienti da paesi diversi per cui la conoscenza di più lingue diventa una necessità.

Si tratta, ad esempio, delle qualifiche del macrosettore Alberghiero e della ristorazione (Operatore/trice ai servizi di ristorazione, Operatore/trice ai servizi sala e bar, Operatore/trice ai servizi di ricevimento).

Alla luce di quanto esposto è sorta una domanda: se al termine del terzo anno viene previsto il raggiungimento delle competenze indicate al livello A2 del Framework europeo (e tutto l'impianto progettuale è impostato in tale senso) perché tale livello non viene fatto certificare da un Ente esterno?

Coerentemente con quanto dichiarato, il riconoscimento dovrebbe essere pressoché automatico, soprattutto se le prove che vengono utilizzate per la verifica nei terzi anni presso i Centri di Formazione venissero organizzate e strutturate in modo analogo a quelle proposte dagli Enti certificatori.

2. IPOTESI PROGETTUALE E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Partendo da questa ipotesi, convinti che una certificazione esterna, anche se ad un livello non del tutto adeguato rispetto all'evoluzione del mercato e non soddisfacente dal punto di vista del traguardo raggiunto, è comunque un riconoscimento che l'allievo può far valere al momento della ricerca di un lavoro sia al momento del primo impiego, sia, come è prevedibile che accadrà, nella ricerca di uno nuovo.

Lo scopo dell'indagine è stato quindi quello di raccogliere informazioni che possano risultare utili ai docenti di lingua straniera, ai dirigenti ed ai responsabili per fare in modo che il maggior numero possibile di allievi possa in futuro partecipare (e superare) le prove di certificazione e fornire indicazioni per, eventualmente, intervenire e adeguare il percorso e, in particolare, la struttura delle prove di verifica, in modo da aumentare la possibilità per gli allievi di ottenere tale certificazione.

L'idea progettuale prevedeva di raccogliere prove di verifica somministrate al termine di un percorso formativo caratterizzato da una progettazione triennale per competenze, da un traguardo finale espresso in termini di competenza e da un riferimento preciso ad un livello del Quadro europeo delle lingue per verificare l'esistenza o meno di una corrispondenza, e in quale grado, tra le prove proposte dagli insegnanti della Formazione Professionale e quelle utilizzate dagli Enti certificatori.

Per ottenere questo risultato si è pensato di analizzare lo stimolo/consegna proposto nelle prove raccolte per individuare e definire la conoscenza/abilità/competenza che la prova stessa intende verificare.

Questa operazione avrebbe potuto richiedere una certa quota di interpretazione che in questo caso, date le premesse, non si riteneva potesse essere significativa, trattandosi di prove mirate alla verifica delle competenze dichiarate in un contesto noto.

Una volta individuati i parametri, le prove sarebbero state classificate e collocate in una griglia costruita sulla base di quelle pubblicate dagli Enti di certificazione per vederne la distribuzione e individuarne, qualora presenti, punti di accumulo e aree scoperte.

Qualche problema in questa operazione avrebbe potuto derivare dalla diversa strutturazione degli esami per la certificazione a seconda dell'Ente, ma si è preferito adottare un'unica modalità per avere dei dati il più possibile omogenei e quindi confrontabili.

Per ottenere le informazioni necessarie si è chiesto agli insegnanti della Formazione Professionale di inviare esempi di prove di verifica da loro utilizzate alla fine del terzo anno. La raccolta, visti gli scopi della ricerca, non è stata sistematica bensì a campione basandosi sulla disponibilità dei formatori in modo che non passasse un messaggio di indagine di tipo valutativo.

Il progetto Alis "Apprendimento delle lingue straniere" si propone di offrire un ampio ventaglio di opportunità di crescita agli insegnanti dei vari gradi di scuola, anche attraverso percorsi condivisi di dialogo professionale tra lingue e culture diverse. L'obiettivo finale del progetto consiste nel promuovere e sostenere la motivazione e accrescere i livelli di competenza degli alunni nell'apprendimento di una o più lingue straniere.

La Formazione professionale, a differenza dell'Istruzione, da parecchi anni programma, lavora e valuta per competenze.

Nel caso specifico, per quanto riguarda l'area della lingua straniera, gli SFM prevedono che gli allievi alla fine del terzo anno abbiano raggiunto le competenze previste al livello A2 del framework europeo, corrispondente al primo livello delle certificazioni rilasciate dai principali organismi europei di certificazione linguistica (es. KET per il Cambridge Institute, ISE 0 per il Trinity College ecc.).

Poiché il possesso di un attestato che certifichi il possesso di competenze in una lingua europea costituisce senza dubbio un vantaggio per un ragazzo che si presenta al Mondo del Lavoro, si chiede collaborazione per verificare la somiglianza e/o la differenza tra le tipologie di prove somministrate alla fine del terzo anno dagli insegnanti di lingua straniera della FP e quelle utilizzate dagli Enti certificatori, al fine di facilitare la possibilità per i nostri ragazzi a farsi certificare le competenze acquisite nelle lingue straniere.

A tal fine, si chiede:

- copia delle prove di produzione e comprensione di testi scritti di lingua inglese e/o tedesca somministrate e descrizione delle condizioni di somministrazione (vocabolario, lavori di gruppo, internet, ...)
- descrizione delle prove orali (ascolto, parlato)...

Data la finalità della ricerca si precisa che i dati verranno trattati in modo anonimo e complessivo.

Naturalmente si sono potute raccogliere solamente le prove a carattere documentale, sostanzialmente quelle di comprensione e produzione scritta. Per la verifica orale, che costituisce praticamente metà degli esami di certificazione, è stato necessario raccogliere le dichiarazioni degli insegnanti.

La griglia trasmessa per la raccolta delle informazioni circa le verifiche sulle competenze linguistiche orali, è stata costruita evitando tutti gli elementi a carattere soggettivo limitando i dati a quelli osservabili in modo che risultasse una comunicazione il più possibile descrittiva evitando derive valutative.

Nelle prove di ascolto e parlato del terzo anno, segnalare le modalità prevalentemente adottate

	Modalità	Si/No	Note
La prova si effettua	singolarmente		
	in gruppo		
I temi oggetto dell'ascolto/colloquio sono	noti e/o prestabiliti		
	sconosciuti e/o non predefiniti		
	altro		
L'ascolto/colloquio verte su argomenti di carattere	professionale		
	personale		
	quotidiano		
	altro		
La durata è di	minuti		
Vengono utilizzati strumenti/risorse	film, cassette, CD predisposti,...		
	laboratori linguistici, ...		
	altro		
Per la verifica e la valutazione vengono utilizzati	registrazioni, videoregistrazioni		
	gruppo osservatori		
	altro		

Si è preferito uno strumento di raccolta strutturato piuttosto che uno aperto o semiaperto pur consapevoli che si sarebbero perse molte informazioni. Dato però il carattere della ricerca, è sembrato più importante avere dei dati più facilmente classificabili e confrontabili piuttosto che una quantità di informazioni poi meno facilmente interpretabili e classificabili.

Si è pensato di coinvolgere anche un campione di insegnanti delle classi terze delle Medie Superiori, che in genere non lavorano per competenze, proponendo le stesse modalità e gli stessi strumenti, per verificare se risaltassero delle differenze sostanziali tra gli insegnamenti realizzati nelle Scuole e quelli della Formazione Professionale chiedendo, per questo, la collaborazione di alcuni insegnanti che partecipano al progetto AliS.

Un ultimo passaggio informativo si è reso necessario per poter completare il quadro della situazione. Agli Enti di formazione è stato chiesto di fornire, rispetto all'ultimo triennio, il numero di allievi che hanno richiesto di poter effettuare gli esami per ottenere la certificazione linguistica a livello A2 e il numero di successi ottenuti.

3. REALIZZAZIONE DELLA RICERCA

Prima di procedere al confronto tra le competenze verificate al termine del terzo anno della formazione professionale e quelle che vengono verificate dalla certificazione esterna, sono state individuate, come da ipotesi progettuale, le caratteristiche d'impostazione degli esami di certificazione per il livello A2 proposte da Cambridge Esol (ex Uncles) e Trinity College per la lingua inglese e dal Goethe Institut per la lingua tedesca. Sono state considerate le certificazioni rilasciate da questi tre Enti poiché punto di riferimento per la Formazione Professionale in sede di certificazione.

3.1 Le prove del Trinity College: l'ISE 0

L'esame di certificazione previsto per il livello A2 e denominato ISE 0 prevede una prova scritta articolata in due compiti, la redazione del Portfolio a cura del candidato e una prova orale anch'essa articolata in due parti ovvero una discussione su un argomento preparato dal candidato (Topic phase) e una conversazione in parte sul Portfolio (Conversation phase), in parte su un argomento scelto dall'esaminatore. Gli elementi che compongono l'esame sono quindi tre: l'esame scritto, il Portfolio e il colloquio.²

I due compiti previsti per l'esame scritto che ha una durata complessiva di 45 minuti, hanno uguale peso e vanno entrambe eseguiti. Si tratta di due compiti di scrittura, uno basato sulla lettura di un testo, l'altro guidato da una traccia tematica entrambe di circa 75 parole.

Tra le indicazioni e i documenti resi disponibili per la preparazione all'esame, il Trinity College dichiara i requisiti linguistici che il candidato deve dimostrare di saper utilizzare per ottenere la certificazione ISE 0 - si veda l'allegato 1-. Va rilevato che gli esempi di prove dell'esame Trinity disponibili per l'ISE 0 evidenziano il non ricorso a prove "puramente" grammaticali quanto piuttosto il ricorso a prove che evidenziano l'abilità del candidato all'*uso fattuale della grammatica* - per un esempio si veda l'allegato 2- e il *non ricorso a prove di tipo oggettivo* (test).

Per quanto riguarda l'orale, l'oggetto in termini di argomento-contenuto della prova è scelto prevalentemente dal candidato (6 minuti su 8). Relativamente alla parte scelta dal candidato, sono oggetto del colloquio uno scritto realizzato dall'esaminando (Portfolio) e un argomento anch'esso pensato e preparato dal candidato che prevede la predisposizione di una scheda di presentazione. L'argomento scelto può vertere su qualsiasi tema d'interesse del candidato. La *personalizzazione* dell'argomento di discussione è un aspetto caratterizzante gli esami Trinity il cui scopo è quello di offrire l'opportunità di poter dimostrare la padronanza degli elementi linguistici *non frapponendo difficoltà legate ad argomenti per nulla o poco noti all'esaminando*.

² Gli esami ISE prevedono 4 livelli: ISE 0, ISE I, ISE II e ISE III. Va detto che ciascun esame ai quattro livelli che compongono il programma d'esame ha la medesima struttura complessiva.

Per quanto riguarda il Portfolio – per un esempio di strutturazione del Portfolio si veda l'allegato 3 - deve essere realizzato sulla base delle indicazioni fornite dal Trinity³ e va consegnato all'esaminatore prima della prova.

Nel corso del colloquio che dura complessivamente 8 minuti, il candidato deve dimostrare rispetto all'argomento preparato (Topic phase), le seguenti abilità comunicative: fornire informazioni sull'argomento con una serie di turni di parola limitati, rispondere a domande sull'argomento preparato e partecipare ad una discussione informale durante la quale l'esaminatore potrebbe richiedere ulteriori informazioni, fatti o particolari, rivolgere all'esaminatore almeno una domanda sulla tematica dell'argomento presentato.

Nella fase della conversazione (Conversation phase) il candidato dovrà dimostrare di comprendere l'esaminatore rispondendo alle domande, fornire contributi appropriati mediante frasi brevi e comunicare informazioni limitate in scambi linguistici semplici e diretti. Nella prima fase l'oggetto della conversazione è il Portfolio, nella seconda fase vi è una discussione su un'area tematica scelta dall'esaminatore.⁴

Quest'ultima parte consiste nella discussione di una delle aree tematiche per la fase di conversazione elencate per l'ISE 0. Per facilitare la conversazione, l'esaminatore potrebbe introdurre oggetti d'uso quotidiano o immagini. L'obiettivo, nel complesso, è di favorire uno scambio linguistico che sia tanto autenticamente interessante e rilassato quanto possono consentire gli interessi e la competenza del candidato. In questa parte, l'esaminando deve rivolgere all'esaminatore almeno una domanda.

3.2 Le prove del Cambridge: il KET

L'esame di certificazione previsto per il livello A2 e denominato KET prevede una prova di lettura e scrittura articolata in nove compiti, una prova d'ascolto composta da cinque compiti e una prova orale suddivisa in due parti. Gli elementi che compongono l'esame sono quindi tre: l'esame scritto, la prova d'ascolto/comprendimento e il colloquio.

La prova di **lettura** e **scrittura** attesta la capacità dei candidati di leggere e comprendere testi estratti da indicazioni, brochure, quotidiani e riviste. I candidati devono essere in grado di cogliere i messaggi principali e utilizzare delle strategie per trattare parole e strutture.

La conoscenza della lingua viene valutata in base alla capacità dei candidati di completare testi semplici con le parole mancanti, trascrivere informazioni su moduli, completare compiti di scrittura quotidiani, infine redigere una breve nota o un breve messaggio (ca. 20-25 parole) che evidenzii il controllo della struttura, del vocabolario, dell'ortografia e della punteggiatura.

³ Un elenco completo dei compiti del Portfolio tra cui scegliere è pubblicato sul sito web del Trinity College. I candidati sono tenuti a scegliere i compiti del Portfolio dall'apposito elenco dei compiti dell'ISE 0 riferito all'anno in cui sostengono l'esame.

⁴ Cinque le aree tematiche indicate: cibo, hobby/sport, vacanze, attività svolte nel fine settimana/stagionali, acquisti in attività commerciali.

La prova d'ascolto valuta la capacità dei candidati di comprendere monologhi o annunci registrati a velocità moderata e di raccogliere semplici informazioni sui fatti.

La prova orale valuta la capacità dei candidati di interagire in conversazioni in lingua inglese. Partecipano alla prova due candidati e due esaminatori uno dei quali non partecipa direttamente al colloquio e valuta le conoscenze linguistiche dei due candidati. I candidati devono poter rispondere alle domande loro rivolte e porne loro stessi, dare informazioni sui fatti utilizzando schede di suggerimento, dimostrare di saper ricorrere a delle strategie per superare eventuali difficoltà nella comunicazione, come per esempio chiedere chiarimenti. In particolare, la prova prevede una prima fase in cui un esaminatore porge domande su contesti predefiniti⁵ prima ad un candidato e poi all'altro e una seconda fase in cui un candidato rivolge alcune domande all'altro candidato, e viceversa, basandosi su una traccia fornita dall'esaminatore, l'altro candidato dispone delle informazioni necessarie e quindi può rispondere.

3.3 Le prove del Goethe: il FIT IN DEUTSCH 2

Il Fit in deutsch 2 prevede un esame scritto ed un esame orale.

L'esame scritto che ha una durata complessiva di 90 minuti, comprende prove volte a valutare la comprensione orale - ascolto di annunci radiofonici, conversazioni quotidiane tra giovani -, la comprensione scritta - lettura di annunci, lettere, brevi articoli di giornale rivolti ai giovani - e la produzione scritta - redazione di una comunicazione scritta sulla base di alcune linee guida, in risposta a una comunicazione scritta -.

L'esame orale si svolge in gruppo, ha una durata complessiva di 15 minuti e prevede situazioni di dialogo - rispondere a domande rivolte da un altro esaminando o formularne su un tema di carattere quotidiano - e situazioni di monologo - ad esempio presentazione di se stessi -.

Sia le prove per valutare la comprensione orale sia quelle per valutare la comprensione scritta sono di tipo oggettivo a differenza della prova scritta che, guidata da un testo e quattro domande stimolo, prevede la redazione di un testo libero. Per le prove d'ascolto è prevista la possibilità di risentire ogni singolo comunicato due volte prima di procedere a rispondere alle domande con risposta a scelta multipla fornite per iscritto.

Le istruzioni per il completamento delle prove sono scritte in italiano.

⁵ Nove i contesti dichiarati: incontrare persone, la famiglia, la vita quotidiana (studio, lavoro, tempo libero), le vacanze e i viaggi, i rapporti con gli altri, i servizi (gli uffici postali, le banche, ecc.), la salute, lo shopping, mangiare e bere.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE - KET	TRINITY COLLEGE LONDON – ISE 0	GOETHE INSTITUT INTERNATIONES ITALIA – FIT IN DEUTSCH 2
<p>1- Produzione scritta e lettura (70 min) – “Reading and Writing” 3 parti “Writing” Oltre a trasformare frasi date ed a completare un modulo, i candidati devono saper fornire informazioni, riportare fatti, descrivere situazioni, esprimere opinioni, ecc.</p> <p>6 parti “Reading” I candidati devono leggere avvisi pubblici, cartelli, brevi testi di contenuto pratico e rispondere successivamente a quesiti in merito a quanto letto Vale 50% del voto</p> <p>2- Ascolto (25 min – incluso tempo di trasferire le risposte) 5 parti Ai candidati viene richiesto di capire e rispondere ad annunci pubblici, di cogliere i punti salienti e di comprendere conversazioni. Vale 25% del voto</p> <p>3- Produzione Orale (e Interazione Orale- 8-10 min) 2 parti I candidati devono rispondere a turno a domande poste dall'esaminatore su ambiti tematici noti. In una seconda fase, a turno, sono i due candidati che in base ad una traccia fornita dagli esaminatori devono porsi domande e rispondere. Vale 25% del voto</p>	<p>1- Produzione scritta e lettura (45 min) In fase d'esame sono previste 2 prove: Prova 1 compito di scrittura basato sulla lettura (circa 75 parole) Prova 2 compito di scrittura (circa 75 parole) Uso del dizionario vietato. Vale 30% del voto finale.</p> <p>2- Ascolto e produzione orale (8 min) Il colloquio si svolge tra l'esaminatore e il candidato. L'esame si articola in due fasi: – una discussione di un argomento preparato dal candidato (fino a 4 minuti) – una conversazione con l'esaminatore che comprende la discussione del Portfolio* e un'area tematica scelta dall'esaminatore (fino a 4 minuti) Vale 50% del voto finale</p> <p>*In fase <i>pre-esame</i> il candidato deve predisporre “The Student Portfolio”. Il Trinity pubblica nel suo sito un elenco completo dei compiti del Portfolio tra cui scegliere. Sono proposti 15 compiti divisi in 3 sezioni ciascuna delle quali è composta da 5 compiti. Il candidato ne deve selezionare 1 per ciascuna sezione. Nel caso dell'ISE 0 la composizione - espressa in numero di parole - di ciascuna sezione deve rispettare le seguenti indicazioni: – corrispondenza (40-60 parole) – scrittura fattuale (80-100 parole) – scrittura creativa e descrittiva (80-100 parole). Viene preparato in un arco di tempo considerato appropriato dallo studente e/o dal suo “advisor” (cioè chi lo assiste nella preparazione). Nella produzione del Portfolio è previsto l'uso del computer incoraggiato per riprodurre modalità e mezzi di scrittura attualmente utilizzati nell'uso reale della lingua. Vale 20% del voto finale</p>	<p>1 - Produzione scritta (30 min) È richiesta la produzione di una lettera personale o semiformale dietro sollecitazione di 4 domande guida. L'impulso è dato da un messaggio scritto. Vale 20% del voto finale</p> <p>2- Ascolto (30 min) Per la comprensione orale gli esaminandi devono dimostrare di comprendere brevi conversazioni aventi ad oggetto argomenti attinenti la vita quotidiana rispondendo a domande scritte relative ai dialoghi ascoltati. Vale 25% del voto finale</p> <p>3- Lettura (30 min) Gli esaminandi devono dimostrare di comprendere brevi testi di diversa tipologia testuale (annunci, lettere, testi narrativi) rispondendo a quesiti inerenti l'oggetto dei testi letti. Sono trattati argomenti attinenti la vita quotidiana. Vale 25% del voto finale</p> <p>Per le prove di scrittura, d'ascolto e di lettura è vietato l'uso del dizionario.</p> <p>4 -Produzione orale (15 min) La prova orale si suddivide in tre parti. Gli esaminandi devono fornire semplici indicazioni sulla propria persona (presentazione), formulare delle domande e risposte inerenti argomenti d'uso quotidiano, intervenire verbalmente in situazioni di routine. Vale 30% del voto finale</p>
DURATA DELL'ESAME = 103-105 MINUTI	DURATA DELL'ESAME = 53 MINUTI	DURATA DELL'ESAME = 105 MINUTI

Tabella riassuntiva - Le prove Cambridge, Trinity e Goethe previste per il livello A2: caratteristiche strutturali

3.4 Quali differenze d'impostazione tra prove di certificazione

Ponendo a confronto le prove proposte per la certificazione ISE 0 e il KET emerge una sostanziale differenza d'impostazione. Per l'ISE 0 le condizioni in cui il candidato sostiene l'esame appaiono di "minor pressione" per tre motivi:

1) è oggetto di valutazione un documento creato dal candidato non in fase d'esame ovvero il Portfolio, 2) nel colloquio orale oltre a discutere del Portfolio, il candidato affronta una parte del colloquio su un altro argomento noto che è quello con cui si presenta, 3) la durata complessiva dell'esame è significativamente inferiore (53 minuti contro i 105 del KET).

Col che non s'intende dare un giudizio di minor/maggiore difficoltà/facilità, quanto piuttosto rilevare che la filosofia d'impostazione dell'esame è differente. Pensando all'età anagrafica dei candidati cui in questa ricerca siamo interessati, la prova d'esame proposta dal Trinity sembra da questo punto di vista poter essere più "invogliante" a parità di certificazione rilasciata. Di fatto, la dimostrazione di competenza linguistica richiesta, viene forse meno compromessa da *fattori emotivi*.

Il Fit in deutsch 2 si avvicina sia per la **durata dell'esame** sia per l'impostazione generale delle prove d'esame al KET. Entrambe prevedono una fase distinta dall'orale per l'ascolto che invece viene valutato nell'ISE 0 esclusivamente nel corso del colloquio (esame orale). Entrambe prevedono **prove di tipo oggettivo** per valutare scrittura, lettura e ascolto a differenza dell'ISE 0 che non ne prevede. Va precisato che la tipologia di prove di tipo oggettivo proposte dal KET è assai più variegata rispetto al Fit in deutsch 2 che propone o test a scelta multipla o test con risposta Vero/Falso.

KET, ISE 0 e Fit in deutsch 2 non prevedono prove di *grammatica pura* quanto piuttosto compiti che vanno a misurare non solo la conoscenza della grammatica, del lessico, dell'ortografia, della costruzione del periodo proponendo prove che facciano emergere l'abilità di un utilizzo appropriato. In altre parole prevedono prove di *grammatica applicata* grazie a momenti cognitivi di costruzione, ri-costruzione e associazione di testi.

Prendendo in considerazione le competenze di scrittura e lettura, sulla base delle prove-esempio fornite sui siti ufficiali del Trinity, del Cambridge e del Goethe Institute, si è proceduto, a fronte dei compiti assegnati, ad identificare quali abilità e quali conoscenze nelle diverse prove vengono richieste al candidato per dimostrare il possesso delle competenze linguistiche in oggetto.

Come si noterà mentre per l'ISE 0 e per il FIT IN DEUTSCH 2 i compiti sono stati tenuti separati, per il KET tale separazione non è stata fatta poiché, a differenza dei primi due, in tal caso, la prova è complessiva ovvero si svolge in un momento unico.

ISE 0 - Trinity	Abilità interessate in base alle prove proposte	Conoscenze sottese alle prove proposte	Competenze valutate
Portfollio.	<ul style="list-style-type: none"> Rielaborazione di fatti di vita quotidiana in forma scritta. 	Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia, punteggiatura.	Scrivere.
Prova lettura e scrittura (il candidato dopo aver letto uno o più testi anche con associazione di immagini deve completare un compito scritto utilizzando le informazioni ricavate dal/i testo/i).	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione delle principali informazioni contenute in un testo e rielaborazione in forma scritta. 	Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia, punteggiatura.	Leggere e Scrivere.
Prova scrittura (si tratta di un compito simile a quelli previsti per la realizzazione del portfollio ovvero: corrispondenza o scrittura fattuale o scrittura descrittiva).	<ul style="list-style-type: none"> Stesura di un testo a fronte di informazioni guida inerenti fatti di vita quotidiana. 	Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia, punteggiatura.	Scrivere.

KET – Cambridge	Abilità interessate in base alle prove proposte	Conoscenze sottese alle prove proposte	Competenze valutate
Le tipologie di compiti sono variegate comprendendo test a scelta multipla, a completamento semplice, a completamento a gruppi, a completamento con l'ausilio di immagini e/o schemi, ad associazione semplice/composta e un componimento.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione delle principali informazioni contenute in un testo e associazione a risposte predefinite. Completamento di frasi scegliendo tra opzioni predefinite. Componimento di un testo individuando le informazioni da ricopiare tra quelle lette in un testo. 	Vocaboli, lessico.	Leggere.
		Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia.	Leggere.
		Vocaboli, lessico.	Leggere.
	<ul style="list-style-type: none"> Stesura di un testo a fronte di informazioni guida 	Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia, punteggiatura.	Scrivere e leggere.

Produzione scritta e lettura – Elementi

Produzione scritta e lettura – Elementi

FIT IN DEUTSCH 2 – Goethe Institut	Abilità interessate in base alle prove proposte	Conoscenze sottese alle prove proposte	Competenze valutate
Produzione scritta e lettura. Le tipologie di compiti sono tre comprendendo test a scelta multipla e vero/falso, a completamente semplice e un componimento.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione delle principali informazioni dalla lettura di un testo scritto associandole a risposte predefinite. Stesura di un testo a fronte di informazioni guida. 	Vocaboli, lessico. Vocaboli, lessico, grammatica, struttura sintattica, ortografia, punteggiatura.	Leggere. Scrivere.

RISULTATI E CONCLUSIONI

Hanno risposto alla richiesta di inviare le prove proposte al termine del terzo anno una decina di insegnanti dei Centri di Formazione ed altrettanti delle Scuole Medie Superiori.

Inoltre, la quasi totalità (90%) dei Centri di Formazione ha comunicato i dati relativi al numero di allievi che con successo hanno affrontato le prove di certificazione.

A partire da quest'ultimi dati è stato possibile rilevare che nell'anno formativo 2006/2007 solo il 50% dei Centri di Formazione Professionale ha presentato alcuni⁶ allievi agli esami di certificazione. D'altra parte nell'anno formativo 2004/2005 tale percentuale scendeva al 30% pertanto in due anni, l'aumento è stato notevole. Un'ulteriore elemento da sottolineare riguarda il fatto che nel 25% dei casi esaminati le certificazioni ottenute sono state vicine o uguali al 100% dei successi.

Per la Formazione Professionale, relativamente alle prove inviate, il campione rappresenta praticamente il 50% della totalità; naturalmente, per le Scuole la percentuale è più bassa, ma, come si è detto, le prove provenienti dalle scuole servivano per un confronto interno al sistema più che per lo scopo della ricerca.

Sulla base delle considerazioni formulate nelle ipotesi progettuali, i numeri a disposizione sono stati adeguatamente indicativi per delineare la situazione.

Considerando le prove proposte dai Centri di Formazione, relativamente alla lingua inglese e alla lingua tedesca, sono state confrontate con quelle richieste per ottenere la certificazione.

L'analisi puntuale della struttura e delle componenti delle prove utilizzate dagli enti certificatori, ha permesso di effettuare un confronto tra queste e le prove proposte dai Centri di Formazione al terzo anno, al termine, cioè, del percorso formativo della qualifica. Da questo confronto sono emerse le analogie e le differenze, i tratti non presi in considerazione e gli elementi in "sovrappiù".

Prima di evidenziare i risultati del confronto va premesso che agli insegnanti della formazione professionale è stato richiesto di fornire le prove somministrate al terzo anno. La possibilità che in alcuni Centri gli allievi costruiscano il Portfolio non è stata formalmente rilevata.

Relativamente alla **lingua inglese** e alle competenze di **scrittura e lettura**, confrontando quanto richiesto in sede d'esame dall'ISE 0 e dal KET con le prove proposte al terzo anno dai Centri di Formazione Professionale (si vedano tab. 1 e tab. 2), emerge una maggiore coerenza con le prove proposte dal KET. I centri di formazione somministrano, in più del 90% dei casi esaminati, prove di tipo oggettivo. Andando ad esaminare analiticamente i singoli compiti proposti, tale percentuale scende al 50%. Questo probabilmente accade per due ragioni. La prima riguarda l'**argomento** oggetto dei test. Prevalentemente si tratta di argomenti di tipo pro-

⁶ Si riporta la dizione "alcuni" perché i casi in cui sono stati presentati tutti gli allievi in quanto potenzialmente presentabili dato l'anno di frequenza, rappresentano l'eccezione.

fessionale e talvolta di tipo personale. Entrambi questi casi non sono previsti né dall'ISE 0 né dal KET che invece puntano esclusivamente a test il cui oggetto in termini di contenuto fa riferimento ad aspetti legati alla vita quotidiana. Se puntare nei contenuti alla vita personale non è auspicabile, è invece coerente per la formazione professionale mirare, nell'insegnamento della lingua straniera, all'ambito professionale poiché al terzo anno è prevista la qualifica e, in tal senso, la progettazione del percorso formativo prevede che proprio al terzo anno si approfondiscano nella lingua straniera tematiche legate alla figura professionale di riferimento in tutte e quattro le competenze di base (scrittura – lettura – ascolto – parlato).

Le tematiche legate alla vita quotidiana vengono invece sviluppate maggiormente nel corso dei primi due anni del percorso formativo. Far acquisire la terminologia tecnica per produrre una comunicazione scritta o poter comprendere il significato di un testo in uso all'ambito professionale di riferimento, è quindi coerente rispetto al percorso formativo. Può però essere fuorviante proporre prove, come in pur rari casi si è riscontrato, in cui la competenza in ambito professionale *comprometta* quella linguistica.⁷

Si consideri, a titolo d'esempio, un compito in cui sia richiesto di scrivere un componimento in merito ad un processo o ad un procedimento in uso alla figura professionale di riferimento. Un compito di questo tipo, in presenza di una scarsa o nulla conoscenza per parte del candidato di quel processo o procedimento, verificherebbe la sua *non conoscenza in ambito professionale* e non certo in lingua straniera. Così facendo si creerebbe un'interferenza che andrebbe ad inficiare la impossibilità da parte del candidato di dimostrare la sua competenza relativa alla scrittura in lingua straniera.

Vi è una seconda ragione per cui la percentuale scende. A fronte di test di tipo oggettivo il KET non propone compiti di **grammatica pura** bensì, come si notava nella parte dedicata alla descrizione delle prove, compiti che ne prevedono l'applicazione. La prevalenza dei test proposti dalla formazione si basa invece sulla conoscenza di regole grammaticali.⁸ A titolo di esempio si può considerare un quesito che, insieme ad altri due, costituisce un possibile test a scelta multipla proposto dal Ket.

- They to go camping for their holiday
A decided B thought C felt

Diverso è chiedere la traduzione di questi tre verbi indipendentemente da una frase da completare. In quest'ultimo caso si andrebbe a verificare esclusivamente la conoscenza per parte del candidato del significato dei tre verbi in oggetto e non l'abilità di utilizzare il verbo corretto in base alla struttura della frase. In altre parole, nell'esempio tratto dal KET, il candidato può dimostrare di aver compreso la differenza

⁷ Anche nelle prove proposte dalla Scuola si è rilevato lo stesso tipo di anomalia. In tal caso l'argomento oggetto delle prove è spesso di tipo culturale - Licei - o, anche in tal caso, di tipo professionale - Istituti tecnici -.

⁸ Stessa osservazione per quanto concerne le prove fornite dai docenti della Scuola.

tra i tre verbi, non solo rispetto al significato ma anche rispetto al loro utilizzo a seconda della struttura della frase e quindi di saper applicare la regola grammaticale sottostante. Nel controesempio, il candidato può invece dimostrare esclusivamente una conoscenza legata ad una abilità mnemonica.

Un'ulteriore osservazione riguarda le modalità richieste per realizzare il **componimento**. Nell'80% delle prove proposte dalla formazione risulta presente la richiesta di questa tipologia di compito.⁹ Tuttavia una più approfondita analisi del tipo di componimento ha fatto emergere la frequente richiesta di scrittura in forma di **dialogo** che però non coincide con quanto proposto dagli esami di certificazione che invece richiedono componimenti in forma di corrispondenza, scrittura descrittiva o scrittura fattuale.

Si è infine potuto rilevare che, analogamente a quanto previsto negli esami KET, nel 70% dei casi esaminati, nelle prove proposte dalla Formazione professionale le **istruzioni** sono scritte in lingua inglese.¹⁰ Stessa considerazione per le prove proposte in **lingua tedesca** che invece il FIT IN DEUTSCH 2 propone in lingua italiana.

Soffermandosi sulle prove in lingua tedesca (si veda tab.3) si è riscontrato un elevato livello di coerenza per le prove proposte relativamente ai test di tipo oggettivo, minore, invece, il ricorso a prove in cui sia richiesta la stesura di un testo scritto (25%). In alternativa a quest'ultimo tipo di compito, è fatto invece ampio ricorso a compiti di **traduzione** dal tedesco all'italiano che, in fase preparatoria, possono ritenersi propedeutici ma non sufficienti per acquisire ed esercitare la competenza "scrivere" e nemmeno per poterla accertare in fase valutativa. La stessa modalità è stata riscontrata anche in alcune prove relative alla lingua inglese dove in assenza di compiti relativi al componimento viene proposta la traduzione.

Relativamente all'**ascolto** e al **parlato** (si veda tab.4) le prove proposte dalla formazione professionale sono maggiormente coerenti con gli esami KET - stessa considerazione per le Scuole -, per la lingua inglese, e con il FIT IN DEUTSCH 2, per la lingua tedesca. Entrambi infatti prevedono due fasi distinte in cui valutare l'ascolto e il parlato a differenza dell'ISE 0 che, oltre a proporre un unico momento per la valutazione di queste due competenze, prevede anche un tempo d'esame di gran lunga inferiore. I risultati della griglia trasmessa per la raccolta delle informazioni sulle verifiche sulle competenze linguistiche orali non evidenziano separatamente il tempo dedicato all'ascolto e al colloquio. Tuttavia dall'esame delle prove è emerso che oltre il 60% dei formatori prevede sia il colloquio, sia un distinto compito volto a valutare l'ascolto, di norma consistente nell'ascolto di una registrazione accompagnato da un test a scelta multipla (come previsto nelle prove di certificazione FIT IN DEUTSCH 2) o dalla richiesta di rielaborare alcune informazioni (come previsto nelle prove di certificazione KET).

⁹ Nelle prove proposte dalla Scuola almeno in quelle che si sono potute analizzare, il componimento è richiesto nel 100% dei casi e riguarda tematiche di tipo quotidiano perlopiù sotto forma di scrittura descrittiva.

¹⁰ Nelle prove proposte dalle Scuole tale percentuale sale al 100%.

Rispetto alla modalità con cui si svolge il colloquio risulta che nella formazione professionale sono adottati sia il colloquio singolo (formatore-allievo), sia il colloquio con altri allievi alla presenza del formatore. La prima modalità è utilizzata dalla totalità dei formatori, la seconda solo dal 60% (sia per la lingua inglese, sia per il tedesco).¹¹ Anche in questo caso, nella quasi totalità gli argomenti scelti sono di tipo professionale e solo il 60% dei formatori dichiara di far riferimento anche ad argomenti legati alla vita quotidiana. Pur in una minima percentuale - 20% - si è inoltre rilevato che tra i temi affrontati nel corso del colloquio ve ne sono anche alcuni di non noti/sconosciuti al candidato.¹² Al di là degli esiti percentuali, le risposte evidenziano un ricorso a molteplici modalità e risorse anche in sede di valutazione delle competenze orali.

Infine si è potuto rilevare che nell'ultimo triennio solo il 50% dei Centri di Formazione ha presentato allievi frequentanti il secondo anno o, come accade molto più di frequente (90%), il terzo anno agli esami per la certificazione linguistica. Salvo rare eccezioni, la certificazione cui si fa riferimento è stata quella in lingua inglese.

Tab. 1 Confronto Prove ISE 0 – Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale

ISE 0 – Trinity		Confronto con le Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale
TIPOLOGIA DI PROVE		PROPOSTA
Produzione scritta e lettura – Elementi	Portfolio.	0%
	Prova lettura e scrittura (il candidato dopo aver letto uno o più testi anche con associazione di immagini deve redigere uno scritto utilizzando le informazioni ricavate dal/i testo/i).	29%
	Prova scrittura (si tratta di un compito simile a quelli previsti per la realizzazione del portfolio ovvero: corrispondenza o scrittura fattuale o scrittura descrittiva legati ad argomenti di vita quotidiana).	60%

¹¹ Tale percentuale sale all'80% nel caso delle Scuole.

¹² Tale percentuale sale al 50% nel caso delle Scuole.

Tab. 2 Confronto Prove KET – Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale

KET – Cambridge		Confronto con le Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale
Produzione scritta e lettura – Elementi	TIPOLOGIA DI PROVE	PROPOSTA
	Test a scelta multipla	55%
	Test a completamento semplice	55%
	Test a completamento (senza indicazione di risposte) e individuazione di un vocabolo in base ad una definizione	55%
	Test completamento con l'ausilio di immagini e/o schemi	30%
	Test associazione semplice/composta	45%
	Componimento (legato ad argomenti di vita quotidiana)	60%

Tab. 3 Confronto Prove FIT IN DEUTSCH 2 – Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale

FIT IN DEUTSCH 2 – Goethe Institut		Confronto con le Prove proposte dai Centri di Formazione Professionale
Produzione scritta e lettura – Elementi	TIPOLOGIA DI PROVE	PROPOSTA
	Test a scelta multipla e Vero/Falso	75%
	Test a completamento semplice	40%
	Componimento	25%

Tab. 4 Confronto Prove Orali ISE 0 / KET / FIT IN DEUTSCH 2

Prove orali proposte dai Centri di Formazione Professionale

	Modalità	ISE 0	KET	Centri di Formazione (Inglese)		FIT IN DEUTSCH 2	Centri di Formazione (Tedesco)	
La prova si effettua	singolarmente	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	100%		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	100%
	in gruppo		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	60%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	60%
I temi oggetto dell'ascolto/colloquio sono	noti e/o prestabiliti	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	80%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	80%
	sconosciuti e/o non predefiniti			<input checked="" type="checkbox"/>	20%		<input checked="" type="checkbox"/>	20%
	altro							
L'ascolto/colloquio verte su argomenti di carattere	professionale			<input checked="" type="checkbox"/>	90%		<input checked="" type="checkbox"/>	90%
	personale			<input checked="" type="checkbox"/>	40%		<input checked="" type="checkbox"/>	40%
	quotidiano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	60%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	60%
	altro	Portfolio						
La durata è di	minuti	8 (ascolto e colloquio)	25 (ascolto) + 8 - 10 (colloquio)	<input checked="" type="checkbox"/>	Non dichiarato (ascolto) + 15 (colloquio)	30 (ascolto) + 15 (colloquio)	<input checked="" type="checkbox"/>	Non dichiarato (ascolto) + 15 (colloquio)
Vengono utilizzati strumenti/risorse	film, cassette, CD predisposti,...		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	90%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	90%
	laboratori linguistici,...			<input checked="" type="checkbox"/>	20%		<input checked="" type="checkbox"/>	10%
	altro							
Per la verifica e la valutazione vengono utilizzati	registrazioni, videoregistrazioni		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	40%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	40%
	gruppo osservatori		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	20%	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	20%
	altro			<input checked="" type="checkbox"/>	30%		<input checked="" type="checkbox"/>	30%

Come si può notare dalle tabelle 1, 2, 3 e 4 nelle quali vengono raccolti i risultati dell'analisi e confronto tra le tipologie delle prove utilizzate dagli insegnanti della formazione professionale e quelle utilizzate dagli enti certificatori, non c'è certamente una piena corrispondenza. Non si rileva comunque una differenza tale da rendere inconciliabili le due situazioni, se si esclude il caso del portfolio la cui costruzione ed il cui utilizzo, come elemento di verifica delle competenze, non sono stati indagati.¹³

Poiché gli esami effettuati dagli enti certificatori hanno strutture diverse, la percentuale di corrispondenza è molto variabile passando da punte del 100% ad un

¹³ Pur non essendo stata formalmente rilevata la possibilità che in alcuni Centri gli allievi costruiscano il Portfolio, si è rilevato che comunque il Portfolio, nelle prove proposte dai Centri di Formazione, non viene citato come oggetto di verifica nemmeno in fase di colloquio pertanto si potrebbe dedurre che se in qualche Centro questa pratica fosse diffusa lo sarebbe comunque in minima parte.

minimo del 20% (una corrispondenza del 10% riguarda l'utilizzo di attrezzature o laboratori linguistici, ma tale scarsa corrispondenza potrebbe essere influenzata dalla disponibilità o meno di tali strumenti da parte di qualche centro).

È interessante constatare come non esista una qualche dimensione che non venga, in modo più o meno consistente, toccata dalle prove proposte dalla formazione professionale.

Questo significa che gli insegnanti della formazione professionale lavorano effettivamente per far acquisire le competenze corrispondenti al livello A2 del Framework europeo delle lingue, come previsto dagli standard formativi minimi delle competenze di base.

Come si è visto dal numero delle certificazioni acquisite in questi ultimi anni, non per tutti i formatori rientra, almeno per ora, tra gli obiettivi formativi, la certificazione di tali competenze. Se ci fosse tale obiettivo, ci sarebbe la preoccupazione di rendere il tipo di prove proposto nelle verifiche del corso di formazione simile, nella struttura e negli elementi componenti, a quello proposto per gli esami delle certificazioni esterne con una specificità per il tipo di certificazione prescelta.

La Provincia Autonoma di Trento però quest'anno ha ribadito per tutti i corsi di formazione professionale, l'importanza della certificazione delle lingue incentivando il ricorso a tale istituto.

Guardando i risultati emersi dal confronto risulta evidente che, accogliendo l'indicazione e valorizzando l'importanza della certificazione esterna, il lavoro da fare per adeguare le prove non andrebbe a sconvolgere l'impianto adottato e le variazioni da introdurre sarebbero, di caso in caso, facilmente individuabili e senz'altro percorribili.

Se, in aggiunta a questo adeguamento,¹⁴ si utilizzasse, per l'accompagnamento dei ragazzi alla certificazione, la disponibilità che il contratto prevede per le attività connesse con le esigenze di Istituto, i risultati che si otterrebbero sarebbero, in modo contestuale, pienamente corrispondenti agli standard dichiarati e gli allievi potrebbero avere un riconoscimento esterno dei risultati raggiunti nel campo delle lingue.

I risultati raggiunti da alcuni centri, con percentuali di certificati vicine o uguali al 100%, magari già nel secondo anno, con qualche allievo certificato anche a livelli superiori a quelli richiesti dagli standard minimi, stanno a dimostrarlo.

¹⁴ Si ribadisce che tale adeguamento può essere fatto senza intaccare la distribuzione delle competenze nei tre anni di corso e lasciando tutto il peso della microlingua professionale al terzo anno.

Allegati

ALLEGATO 1 – TRINITY COLLEGE, REQUISITI LINGUISTICI DELL'ISE 0

Il candidato deve dimostrare di saper usare gli elementi sotto elencati:

Grammatica / Tempi verbali

- Simple present
- Present continuous (compresi i verbi che non sono comunemente usati nella continuous form)
- Past simple (verbi regolari ed irregolari)
- Futuro con going to
- Sostantivi (singolari e plurali, regolari ed irregolari, numerabili e non numerabili)
- Pronomi (compresi quelli possessivi)
- Aggettivi (comparativi e superlativi)
- Avverbi di modo e di frequenza
- Preposizioni di luogo, di moto e di tempo
- Verbi ausiliari
- Forme imperative
- Articoli
- Aggettivi e pronomi dimostrativi
- Connettivi (p. es. and, then e but)
- Formazione di domande e uso delle question words
- Can/can't
- There is/are
- Has/have got
- Some ed any

Lessico

- Lessico specifico delle aree tematiche e della tematica dell'argomento
- Avverbi e locuzioni avverbiali di frequenza, p.es. sometimes, never, once a week, twice a month
- Espressioni di tempo passato, p. es. yesterday, last night
- Numeri ordinali e cardinali

Fonologia

- Pronuncia corretta del lessico specifico delle aree tematiche e della tematica dell'argomento
- Contrazioni, p. es. I've, he's, I'm
- Tipologie elementari di accento e intonazione relativi a parole e frasi semplici
- Accento appropriato nelle risposte brevi, p. es. Yes, I do
- Forme deboli appropriate nel connected speech
- I tre modi diversi di pronunciare la desinenza "ed" del past simple, p. es. played, walked, wanted

Funzioni linguistiche

- Scambiare saluti
- Fornire informazioni personali
- Accomiatarsi
- Esprimere fatti semplici
- Descrivere modo e frequenza
- Descrivere persone ed oggetti
- Fornire indicazioni stradali
- Parlare di date ed orari
- Parlare di ciò che si possiede
- Parlare di routine quotidiane, di avvenimenti e del tempo
- Parlare di avvenimenti attuali e di attività in corso
- Parlare di avvenimenti passati
- Parlare di programmi e di intenzioni futuri
- Esprimere semplici paragoni
- Esprimere i propri gusti
- Esprimere capacità e incapacità

ALLEGATO 2 – TRINITY COLLEGE, ESEMPIO DI PROVA SCRITTA

Compito uno

Ti capita di leggere su una rivista questo annuncio relativo ad un campo estivo in Inghilterra. Scrivi, con parole tue, una lettera (circa 75 parole) al Direttore del campo, dicendo che vuoi andare al campo. Comunicagli:

- quando arriverai
- quanto tempo vuoi rimanere e
- quali attività vuoi fare

Summer camp in England

Learn English and make new friends at the Windermere summer camp!

Dates for 2006:

5th–19th July 20th July–4th August 5th–19th August

Every morning there are English classes with native speaker teachers.





In the afternoon you can choose two activities from the following list:

Sailing	Walking	Football
Swimming	Tennis	Cooking
Painting	Volleyball	Athletics

For more information or to reserve a place at the camp, please contact the Camp Leader, Bill Buckingham, at: 36 Chester Street, Crawthorne, Cumbria, WES 9RN, England.

Usa parole tue. Se copi, al compito non sarà attribuito alcun giudizio.

Compito due

Scrivi una e-mail ad un amico (circa 75 parole) su ciò che hai fatto ieri sera dopo aver finito al lavoro o a scuola.

**ALLEGATO 3 – TRINITY COLLEGE, ESEMPIO DI STRUTTURAZIONE
DEL PORTFOLIO**

Portfolio	Esempi di tipologia di testi	Esempi di compiti
Corrispondenza.	Promemoria, appunti, moduli, cartoline, lettere ed e-mail.	Scrivi una cartolina ad un amico/a, raccontandogli/le dove sei, com'è il tempo e che cosa stai facendo (40 – 60 parole).
Scrittura fattuale.	Istruzioni ed indicazioni.	Dai a qualcuno indicazioni per andare dalla più vicina stazione ferroviaria a casa tua (80 - 100 parole).
Scrittura creativa e descrittiva.	Storie, diari, paragrafi descrittivi.	Scrivi un paragrafo descrivendo che cosa hai fatto al tuo ultimo compleanno (80 - 100 parole).

Ambienti virtuali di apprendimento collaborativo implementati con tecnologie *open source*

Esperienze, effetto moltiplicatore e competenze

Pier Paolo Benedetti, Anna Corazza, Stefano Lotti

INTRODUZIONE

L'esperienza svolta con gli insegnanti del Liceo Maffei di Riva del Garda ha evidenziato che le tecnologie permettono di rivedere i processi formativi e didattici, razionalizzando il sistema e rendendo più efficace l'azione degli insegnanti nei contesti di apprendimento, che divengono "generativi" di competenze per la vita se organizzati secondo modalità laboratoriali, continuamente connesse alla realtà. Con l'utilizzo di ambienti integrati reali-virtuali, lo spazio e il tempo trovano una nuova dimensione, più vicina alla percezione di utilità della frequenza a Scuola.

L'architettura formativa, gli ambienti integrati, l'accompagnamento da parte di differenti figure esperte hanno permesso di realizzare un'efficace formazione individualizzata in servizio. L'ambiente laboratorio esteso e l'accompagnamento continuo del co-docente hanno permesso di differenziare tempi, contenuti e spazi della formazione. Ogni insegnante partecipante ha potuto seguire propri tempi e ritmi di apprendimento e di sperimentazione, senza mai perdere la dimensione formativa del gruppo.

Da una parte la buona pratica ha realizzato:

- innovativi ambienti di apprendimento implementate con tecnologie Open Source;
- modelli didattici innovativi;
- esperienza di comunità di pratica professionale.

Dall'altra ha permesso di riflettere su possibili ricadute – e sviluppi stessi del progetto – su alcuni punti di attuale tensione per la Scuola:

- la dispersione scolastica,
- la recente normativa sui libri di testo,
- la formazione permanente degli insegnanti.

INNOVAZIONE E FORMAZIONE CONTINUA ATTRAVERSO LE TECNOLOGIE. UNA SCUOLA CHE CAMBIA

EDULIFE è impegnata a Trento dal 2005 in un percorso formativo per lo sviluppo delle competenze degli insegnanti nell'integrazione didattica delle tecnologie realizzato dalla Provincia di Trento, dal titolo "Aggiornamento del personale inse-

gnante nell'ambito delle nuove tecnologie a sostegno della didattica in provincia di Trento – Programma Operativo Obiettivo 3 F.S.E.”.

Le finalità del progetto possono essere individuate nell'ambito di due livelli: un primo livello riguarda la professionalizzazione degli insegnanti; un secondo livello riguarda il miglioramento complessivo del sistema dell'istruzione e della formazione professionale (riferimento al Programma Operativo Obiettivo 3 del FSE Asse C mis. C1).

Il progetto si è sviluppato con una prima edizione dal 2005 al 2007 e con una seconda edizione, attualmente in corso, nell'anno 2008 ed ha coinvolto complessivamente circa 1400 insegnanti; è articolato su sei percorsi tematici opzionali che coinvolgono gli insegnanti per circa 40 ore di formazione d'aula.

L'azione di formazione degli insegnanti del Liceo Maffei ha fatto riferimento al modello pedagogico e all'architettura formativa, unitamente all'ambiente di apprendimento virtuale predisposto per il percorso in forma blended, applicati ad un target di insegnanti nel corso della seconda edizione, avviata nel mese di febbraio 2008.

Il Liceo Maffei ha integrato esperienze già esistenti all'interno della scuola con le attività di formazione degli insegnanti attraverso le tecnologie proposte dalla PAT.

Un esempio è il progetto *AurOra* (che prende il nome dal fiume che attraversa Turku e dal vento che caratterizza la zona dell'alto Garda) che nasce nell'ambito del percorso di internazionalizzazione della scuola trentina promosso dalla Provincia Autonoma di Trento e coinvolge il Liceo 'Andrea Maffei' di Riva del Garda e un liceo finlandese, il *LUOSTARIVUOREN LUKIO* di Turku.

L'esperienza ha visto, tra le finalità, anche quella del potenziamento linguistico degli studenti coinvolti: la lingua inglese è stata (ed è tuttora) utilizzata come lingua di comunicazione diretta, ma anche come lingua di co-costruzione della conoscenza.

Il progetto, che ha visto la sinergia degli insegnanti di scienze e di inglese, ha focalizzato la sua azione in un'attività di carattere sperimentale sulla valorizzazione e studio, in Italia e Finlandia, del territorio, problematizzando il tema dell'acqua, elemento comune alle due realtà: come il lago di Garda è imprescindibile per Riva del Garda, così Turku è legata al fiume Aura.

Si è sperimentata infatti, grazie all'uso delle I.C.T, la possibilità di avviare in tempi anche brevi il contatto con Turku individuando percorsi comuni da affrontare 'a distanza' attraverso la piattaforma e-learning del Liceo Maffei.

È stato messo a disposizione delle due scuole uno spazio in cui docenti e studenti delle scuole delle due realtà potessero accedere, comunicare, scambiarsi esperienze, elaborare progetti condivisi di apprendimento, tutto in lingua inglese.

Gli studenti coinvolti, delle classi quarte del Liceo Scientifico, sono stati individuati tenendo conto della competenza linguistica di livello intermedio + nella lingua inglese (attestata dalla certificazione FCE, preferibilmente A e B), che li ha resi idonei a seguire lezioni frontali, a carattere seminariale e laboratoriale in L2.

È stato poi realizzato, sempre in lingua inglese, un portale (www.imasnadieri.it/tm) per documentare e rinforzare l'esperienza, per rendere il gemellaggio in qualche misura 'continuo', consentendo allo stesso di superare i limiti di spazio e tempo cui

solitamente è soggetto. Si è potuto quindi sperimentare il passaggio dal ‘twinning’ all’e-twinning inteso in senso ampio.

Il modello formativo sperimentato

L’esperienza svolta nella Provincia di Trento ha permesso di sperimentare un modello formativo che ha considerato l’ambiente reale-virtuale come unico contesto allargato e disseminato, nel quale sperimentare attività riproducibili nelle classi e nelle scuole, con studenti, insegnanti e genitori.

L’attività formativa realizzata si è articolata all’interno di un ambiente esteso (face to face environment-virtuality-transposition) attraverso un modello “blended ricorsivo tridimensionale” che ha previsto una proposta di:

- 2 giornate d’aula in presenza (in un contesto fuori-scuola) con docenti esperti e co-docenti, con utilizzo simultaneo dell’ambiente virtuale e della Lavagna Interattiva Multimediale);
- accompagnamento (fuori-scuola/dentro-scuola attraverso l’Ambiente Virtuale di Apprendimento Costruttivo – AVAC) con i co-docenti;
- consulenza in presenza, come supporto alla realizzazione del progetto della scuola.

Durante tutta l’attività formativa e di costruzione del progetto individuale l’AVAC è:

- strumento a disposizione dell’insegnante per sperimentare nuovi paradigmi pedagogici e didattici;
- ambiente per la trasposizione di modelli formativi utili all’integrazione delle tecnologie nell’attività di insegnamento-apprendimento, assumendo che la prospettiva pedagogica guida l’utilizzo della tecnologia e la progetta;
- laboratorio per la formazione individualizzata per sviluppare padronanza di competenza (digitali, d’imparare ad imparare, imprenditive, culturali e sociali);
- luogo di comunicazione estesa con i colleghi, i docenti, i co-docenti e i consulenti.

L’architettura formativa, l’utilizzo degli strumenti, l’accompagnamento da parte di differenti figure esperte ha permesso di realizzare una efficace formazione individualizzata in servizio. L’ambiente laboratorio esteso e l’accompagnamento continuo del co-docente, hanno permesso di differenziare tempi, contenuti e spazi della formazione. Ogni insegnante partecipante ha potuto seguire propri tempi e ritmi di apprendimento e di sperimentazione, senza mai perdere la dimensione formativa del gruppo.

Il prodotto formativo richiesto ad ogni insegnante

Ai partecipante è stato richiesto un prodotto finale come output e una documentazione del percorso svolto, che ha previsto la realizzazione di un progetto da avviare entro il 2008 e che costituisca, per la scuola, un passo di innovazione; agli insegnanti

infatti è stato chiesto di concordare il progetto con il proprio Dirigente e con il Collegio docenti. Alcuni insegnanti, durante l'attività formativa, si sono accordati per realizzare progetti in rete e sostenere l'innovazione attraverso la cooperazione.

La definizione e costruzione dei progetti è stata sostenuta attraverso il sistema della valutazione significativa continua e dei processi di autovalutazione (ongoing assessment).

Le linee guida emerse dalla buona pratica

Sintetizziamo alcune parole chiave che sono emerse come significative del progetto Liceo Maffei.

In primo luogo gli "Ambienti generativi di apprendimento". L'utilizzo dell'insieme di tecnologie realizzate da EDULIFE, ha permesso di sperimentare un nuovo ambiente di apprendimento (AVAC) che di fatto ha rotto le classiche visioni spazio-temporali a cui la rigidità della Scuola ci ha abituati. Gli insegnanti si sono "incontrati" in un Ambiente inteso e vissuto come spazio laboratoriale a mediazioni plurali, nel quale co-costruire e sviluppare progetti per padroneggiare competenze.

Ambiente di esperienza nel quale il tempo-scuola e il tempo-fuori scuola si sono dilatati sino a divenire apprendimento continuo.

Nello sviluppo delle attività si è consolidata l'idea di Scuola come "ambiente generativo di apprendimento"; gli insegnanti progettano attività capaci di far vivere agli studenti esperienze significative per la vita, che divengono veicoli intrinseci di nuove conoscenze e di formazione.

Tale prospettiva ha reso evidente il senso di un "apprendimento significativo" (come per altro segnalato da PISA).

L'organizzazione del modello pedagogico sostenuto dalla soluzione di EDULIFE, ha permesso agli insegnanti di progettare curricoli significativi e verticali basati sullo sviluppo di padronanze di competenze (supportati da una didattica coerente agli scopi) in ambienti integrati. Tale prospettiva risulta essere un passaggio trasformativo verso apprendimenti in linea con le attese di Lisbona2000.

L'esperienza formativa con gli insegnanti e la contemporanea trasposizione delle attività con gli studenti nelle classi, ha rilevato come i risultati migliorano (negli apprendimenti degli adulti e degli studenti) formando conoscenza costruttiva vs trasmissiva, utilizzando metodologie didattiche attive vs passive, selezionando curricoli significativi per saperi essenziali e durevoli vs sapere enciclopedico.

Attraverso l'utilizzo dell'ambiente esteso, gli insegnanti hanno quindi operato sui saperi e sulle pratiche per selezionare, progettare, valutare, lavorare insieme.

È stato chiesto loro di divenire professionisti capaci di operare all'interno di una comunità professionale di ricerca. Questo ha permesso lo Sviluppo di una comunità di pratica professionale sostenuta da un contesto ricco di esperienze e di riflessioni circa le modalità che favoriscono gli apprendimenti. La disponibilità di un ambiente integrato dalle tecnologie, ha altresì permesso di considerare l'esperienza come formazione continua e confronto sulle pratiche migliori per la crescita del sistema

scuola. È stato un modo per costruire miglioramento, attraverso pratiche collaborative tra insegnanti che producono sistemi di relazioni positive e capitale scolastico.

La buona pratica ha permesso di riflettere su possibili ricadute – e sviluppi stessi del progetto – su alcuni punti di attuale tensione per la Scuola:

- la dispersione scolastica;
- la recente normativa sui libri di testo;
- la formazione continua.

Fruire in modo individualizzato e personalizzato le tecnologie e l'organizzazione degli apprendimenti – come da noi proposto da – influisce sul contenimento della Dispersione scolastica. Le ricerche, infatti, pongono in risalto che la scuola dovrebbe essere percepita dagli studenti come un ambiente che li avvicina costantemente a contesti reali. La dispersione pone quindi in rilievo la necessità di progettare realmente percorsi individualizzati e personalizzati, sia nei processi che nelle risorse, che siano percepiti dallo studente come utili a rispondere alle sfide che la progettazione individuale, di vita e professionale, richiede. In questo senso un utilizzo evoluto della tecnologia e dei suoi prodotti permette un più efficace intervento sui processi motivazionali, sull'organizzazione didattica, sulle modalità di apprendimento e sulle forme di valutazione. Così come porta a riflettere sulla necessità di un ambiente scuola sempre più aperto alle relazioni con l'esterno (come avvenuto a Trento).

L'architettura metodologica e didattica realizzata come ambiente laboratoriale utilizzando le tecnologie apre concretamente la strada all'applicazione del recente accordo Ministero-AIE sugli E-Book.

Gli studenti hanno a disposizione su web, in modo permanente, le risorse per lo studio, e attraverso l'AVAC, possono studiare in modo efficace e continuo anche dopo l'orario scolastico all'interno di un contesto progettato intenzionalmente e supportato (anche dagli insegnanti).

Utilizzando le tecnologie proposte nel progetto di Trento quindi, è possibile dar seguito ai contenuti previsti dall'accordo; in modo particolare con l'integrazione degli ambienti scolastici virtuali e della LIM, le risorse digitali rappresentano la più grande enciclopedia e banca delle conoscenze realizzata da chi lavora con la conoscenza.

Il capitolo “formazione continua” è stato affrontato con modalità innovative attraverso l'AVAC, cioè un contesto di apprendimento che include gli strumenti più attuali dell'apprendimento nel social network (wiki, blog, videolezioni, video conference, forum) e rappresenta una tripartizione delle forme possibili di fruizione ed erogazione della formazione:

- a. come “doppio virtuale”, sul quale ogni classe può contare per sostenere l'attività formativa in presenza;
- b. come “continuità sequenziale” (presenza-virtuale-presenza);

- c. come “disseminazione virtuale” della conoscenza, organizzando le risorse per le esperienze di apprendimento realizzate nelle scuole da insegnanti e studenti.

Un “luogo” sempre aperto sia all'interno che all'esterno, che amplifica la costruzione di continuità e di scambio finalizzato alla crescita personale e del sistema. È sostenuto continuamente dall'esterno – formazione, ricerca – e crea reti di sviluppo.

Alcuni risultati dell'esperienza

Pur ancora in itinere, l'esperienza in corso sta dimostrando alcuni dati che riflettono il possibile sviluppo del progetto:

- a. la motivazione degli insegnanti verso il cambiamento: gli orari (interazioni costanti dopo l'orario di lavoro) e i giorni di utilizzo dell'Ambiente Virtuale (settimana lunga, comprensiva di sabato e domenica), evidenziano come si sia realmente rotto lo spazio e il tempo di fruizione dell'attività formativa.

L'insegnante ha dimostrato di:

- essere disposto ad investire molto del suo tempo;
 - cercare la collaborazione con i colleghi e con la dirigenza;
 - pensare e agire in una prospettiva di collegialità e sistema;
 - dare valore al suo sviluppo professionale.
- b. I modelli teorici in azione per la trasformazione del sistema: il risultato è stato la produzione di un progetto per innovare il sistema. Il modello di formazione è stato posto in azione, e i docenti trasformano in modo più efficace e coerente il sistema di cui fanno parte, anche collaborando tra loro.
 - c. La progettazione al centro dell'ambiente di apprendimento: l'introduzione delle TIC ha inciso sulle modalità di progettazione curricolare, sulla riflessione disciplinare e sui modelli di progettazione didattica, sull'organizzazione spazio-temporale del contesto di apprendimento e di valutazione degli apprendimenti e dei processi.

Alcuni punti di criticità dell'esperienza

Oltre ai punti di successo, l'esperienza ha evidenziato punti di criticità che, se opportunamente considerati, consentono di affinare il modello formativo in vista di una sempre maggior pertinenza dell'azione per lo sviluppo e la qualità del sistema:

- a. il governo dei processi di cambiamento nella scuola e il ruolo del dirigente: nello sviluppo dei percorsi individuali si è manifestato chiaramente il peso dell'azione di leadership del Dirigente. Laddove egli agisce come leader del cambiamento anche il singolo insegnante è sostenuto e gratificato nella motivazione allo sviluppo di competenze. Tale sviluppo, individuale e sociale, si traduce facilmente in un avanzamento complessivo dell'istituzione scolastica verso l'innovazione.

Laddove invece la Dirigenza non assume questo carattere il singolo insegnante percepisce l'impegno come investimento personale, pertanto soggetto alle dinamiche del volontarismo e della buona volontà e che ha spesso, come risultato, l'abbandono delle buone pratiche.

Nel caso del Liceo Maffei di Riva del Garda la piena disponibilità del dirigente, anche con l'esempio personale, ha favorito la piena partecipazione del corpo docente.

- b. Il mancato riconoscimento del docente esperto: connesso al punto precedente è il tema del riconoscimento delle competenze degli insegnanti che, più esperti, sono in grado di dare alla scuola più tempo professionale per sviluppare progetti innovativi. Non esistono però meccanismi di riconoscimento (o di differenziazione) per incentivare la messa a disposizione di questo tempo e queste energie professionali aggiuntivi.
- c. Il dialogo con le famiglie e la progettualità condivisa: un nuovo modo di fare e intendere la scuola necessita di riattivare in forma di progettualità condivisa il dialogo con le famiglie. Il nuovo protagonismo riconosciuto a queste ultime anche dai recenti processi riformatori necessita di essere indirizzato alla condivisione di obiettivi educativi. Su questo è necessario fare un investimento in termini di aggiornamento degli strumenti e delle forme del dialogo e continuità scuola – famiglia, con il supporto delle tecnologie.

PRESENTAZIONE DELL'AVAC

L'Ambiente Virtuale di Apprendimento Collaborativo interpreta la più recente prospettiva delle ricerche sugli apprendimenti e l'opportunità offerta dalle tecnologie come rottura delle barriere temporali e spaziali dell'apprendimento.

L'AVAC è un ambiente generativo nel quale sperimentare modalità attive e sociali della costruzione della conoscenza, caratterizzata sia da forme sequenziali che da quelle reticolari. È un "ambiente significativo" e intenzionalmente progettato per assecondare le differenze individuali di apprendimento, attraverso la presentazione di contenuti che considerano differenti stili cognitivi o di utilizzo di forme plurali dell'intelligenza.

L'AVAC è un contesto nel quale sono inclusi gli strumenti più attuali dell'apprendimento "digitale" (wiki, blog, videolezioni, video conference, forum) e rappresenta una tripartizione delle forme possibili di fruizione ed erogazione della formazione: a) come "doppio virtuale", sul quale ogni corso può contare per sostenere l'attività formativa in presenza; b) come "continuità sequenziale" (presenza-virtuale-presenza); c) come "disseminazione virtuale" della conoscenza, fruendo solo corsi online.

L'AVAC è stato progettato per utilizzare la Lavagna Interattiva Multimediale – tra gli strumenti innovativi di ultima generazione a disposizione degli insegnanti – in modalità collaborative. Ogni insegnante e ogni studente ha la concreta possibilità

di progettare percorsi individualizzati e personalizzati, organizzando nell'AVAC un sempre nuovo "contesto della memoria" delle attività svolte in classe. Ogni materiale prodotto con la LIM in classe – e fuori – è consultabile in ogni momento e in ogni luogo, permettendo a ognuno di organizzare livelli individuali di apprendimento.

L'AVAC include la componente di autovalutazione e di monitoraggio degli obiettivi individuali di apprendimento attraverso la componente di e-siac (sviluppo individuale apprendimenti e competenze).

Da questo punto di vista l'AVAC interpreta le più moderne teorie dell'individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti. Le forme individuali dell'apprendimento sono intrecciate con le forme sociali dello stesso, utilizzando le potenzialità competenze e delle intelligenze distribuite nel "contesto". Le competenze possono essere sviluppate sia ad un livello minimo che ad un livello evoluto, responsabilizzando la persona relativamente alla qualità e alla quantità del proprio apprendimento.

La rottura dello spazio e del tempo e la forme plurima della fruizione sono le chiave interpretative dell'AVAC come ambiente per l'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, e permettendo di rendere concreti i traguardi previsti da Lisbona2000 al fine di rendere l'Europa un'economia più dinamica e flessibile nel mercato mondiale.

La conoscenza trasformata in competenza diviene l'obiettivo dell'AVAC come ambiente generativo di apprendimento continuo. Un ambiente per la costruzione di comunità scolastiche singole o in rete.

Chiavi pedagogiche e metodologiche dell'AVAC e della proposta formativa

La progettazione dell'AVAC – e lo sviluppo della proposta formativa agli insegnanti della Provincia di Trento – ha considerato e reso espliciti alcuni principi pedagogici che ne ispirano l'utilizzo metodologico e didattico nella classe e nella scuola.

L'AVAC rappresenta ed esprime:

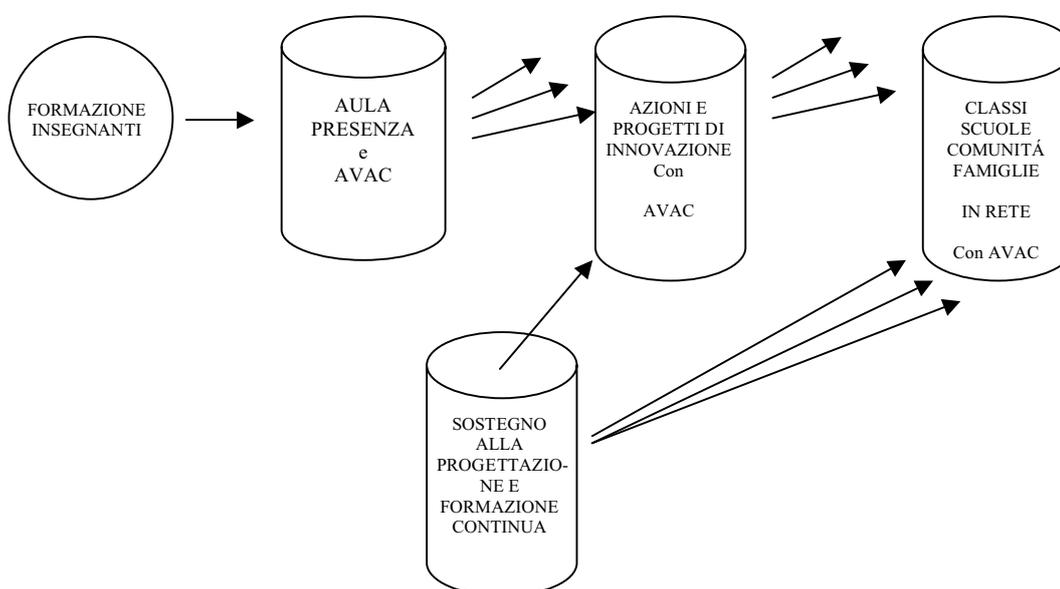
- un modello pedagogico riferito allo sviluppo di competenze;
- un modello formativo che include le differenze individuali;
- un modello didattico collaborativo;
- un modello di organizzazione della formazione interdipendente tra sviluppo professionale e innovazione di sistema.

In questa prospettiva – nell'esperienza formativa realizzata con gli insegnanti trentini – è stato utilizzato sia come "ambiente formativo" che come "laboratorio" individualizzato a disposizione di ogni insegnante, attraverso il quale sperimentare attività innovative – con studenti e con colleghi, a livello di singola scuola che in rete.

Alcune parole chiave espresse dall'AVAC nel contesto di formazione degli insegnanti sono:

- le modalità costruttive e attiva dell'apprendimento;
- la dimensione sociale dell'apprendimento;
- le differenze individuali come risorsa per il contesto;
- l'individualizzazione e la personalizzazione;
- l'apprendimento cooperativo;
- la valutazione significativa;
- la scuola inclusiva e aperta alle famiglie e al territorio;
- la consulenza come processo di sostegno all'innovazione.

Il modello formativo utilizzato con AVAC è il seguente:



L'ambiente formativo "tridimensionale" in modalità blended ha rappresentato un meta-modello – strumentale e metodologico – per la sperimentazione negli ambienti reali di ogni insegnante (aula in presenza, ambiente virtuale formativo, laboratorio individuale). I contenuti affrontati durante le attività d'aula sono stati "applicati" in azione attraverso i processi formativi. Entrambi sono stati poi reiterati nelle classi o nelle attività formative con i colleghi. Ogni insegnante ha utilizzato il laboratorio individuale come "palestra" pedagogica e didattica.

Il meta-modello "tridimensionale" strumentale-metodologico-laboratoriale si è sviluppato secondo i tre stadi della progettazione significativa:

- Primo: identificare i risultati. Sono considerati gli obiettivi da raggiungere, sono esaminati e definiti i contenuti e le conoscenze riferite al curriculum, le idee cardinali dell'attività.
- Secondo: determinare le evidenze. L'insegnante – prima della pianificazione e della realizzazione dell'attività – pensa a quali documenti e forme di valutazione siano più utili per determinare l'avvenuta comprensione, e per cono-

scere come siano stati raggiunti gli obiettivi progettati: “Come conosceremo che gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati?”, “Cosa accetteremo come evidenza che lo studente ha compreso?” L'insegnante è incoraggiato a pensare lui stesso come se fosse un “valutatore esterno” della sua proposta (autovalutazione della progettazione didattica).

- Terzo: pianificare. Con la chiarezza dei risultati desiderati e le evidenze per la comprensione, è possibile pensare alle attività più appropriate da realizzare in classe, guidati da domande come: “dove vogliamo andare con questa attività?”, “come aggancio l'interesse degli studenti?”, “come indagheremo i contenuti”, “come li farò riflettere sull'attività”?

La LIM è divenuta un “ambiente” nell'ambiente, poiché collegato all'ambiente AVAC. Attraverso di essa gli insegnanti sperimentano

- il controllo integrale del computer attraverso la lavagna, e nello stesso tempo scrivono o disegnano senza spostarsi;
- l'esplorazione, l'integrazione, la presentazione di lezioni e attività potendo utilizzare simultaneamente:
 - siti web;
 - video e audio (già semi-predisposti o costruiti ad hoc);
 - programmi interattivi di insegnamento (p.e. disciplinari – Cabrí; – per il rinforzo della scrittura e della lettura; – per l'integrazione dei bisogni speciali di apprendimento);
 - collegamento con video-camera digitale in tempo reale per la discussione in classe sull'osservazione di azioni;
- quanto realizzato può essere salvato, stampato su fogli di carta, messo nell'AVAC o inviato con email ad altri insegnanti o a studenti assenti;
- che si realizza un grande e infinito quaderno di appunti, nel quale è conservato il tracciamento della lezione svolta, la sua sequenza pedagogica, gli interventi effettuati, le integrazioni realizzate dagli studenti, le osservazioni fatte dagli insegnanti e dagli allievi.

Alcuni risultati

L'esperienza formativa avviata dalla Provincia di Trento – ancora in corso e giunta nella fase di sviluppo dei progetti individuali per l'innovazione del sistema – ha prodotto alcuni risultati, espressi in termini di sviluppo della didattica innovativa, della professionalità docente, della comunità di pratica.

Riportiamo – a titolo esemplificativo – alcune interazioni prodotte dagli insegnanti e documentate nei forum dei percorsi formativi.

a) Sviluppo di didattica innovativa

Re: Che cosa ho appreso/rinforzato da questa prima attività?

di giovedì, 21 febbraio 2008, 21:21

In queste prime attività ho potuto sperimentare-praticare, ciò che prima conoscevo, in verità, parzialmente e solo dal punto di vista teorico. Credo che il lavoro di gruppo (cooperative learning), in qualsiasi forma o variante venga proposto diventa pregnante e assume forte valenza didattica quando l'insegnante conosce perfettamente la "tecnica" e sa strutturare e guidare le lezioni. Da questo punto di vista mi sento ancora inadeguato.

Il supporto delle tecnologie (piattaforma – chat – forum ecc.) in un contesto cooperativo e costruttivista, diviene fortemente innovativo e i "vantaggi" che porta (memoria per l'insegnante, riutilizzo per il ripasso e per lo studio, sviluppo differenze individuali, condivisione e miglioramento dei prodotti...) sono indubbiamente importanti.

Le mie esperienze didattiche attraverso l'uso delle tecnologie si limitano per ora alla presentazione di argomenti, al trasferimento di conoscenze, alla facilitazione nell'acquisizione di contenuti e abilità, alla strutturazione di materiali riutilizzabili, alla registrazione audio e video di prodotti. Ma naturalmente non avendo ancora la possibilità di operare in un ambiente attrezzato anche per gli alunni, e forse anche per la particolare disciplina (musica) che insegno, mi sento limitato ed indeciso proprio nella proposta di forme didattiche innovative come il Cooperative Learning.

Re: Che cosa ho appreso/rinforzato da questa prima attività?

di lunedì, 25 febbraio 2008, 15:19

domani già ci rivedremo per la seconda giornata!

La settimana è trascorsa raccontando con entusiasmo ai colleghi di scuola di ciò che ho appreso nella prima giornata.

- 1. Ho raccontato della tecnica dell'intervista, che mi sono ripromessa di utilizzare, dopo averci riflettuto e progettato...; i miei colleghi di lettere sono rimasti piacevolmente coinvolti nella discussione.*
- 2. Ho ripensato ad un utilizzo della chat fin dall'aula, proprio per facilitare la comunicazione di tutti... anche di chi di norma non si espone nella discussione.*
- 3. Con alcuni colleghi è apparsa molto promettente la possibilità di aprire un forum d'Istituto per confrontarci e conservare "memoria" scritta delle nostre riflessioni.*
- 4. Infine, la scoperta delle radio d'Istituto via Web ha generato nel mio vice-presidente un gran desiderio di provare e di inserire questo progetto nelle attività del prossimo anno scolastico.... vedremo!!*

Ad ogni modo l'aspetto positivo della prima giornata è stato, oltretutto di scoprire nuovi utilizzi didattici di strumenti che in parte conoscevo già, di trovare anche un gruppo di lavoro determinato a rimettersi in gioco e pronto ad utilizzare le nuove tecnologie per ridiscutere ancora una volta le proprie metodologie di lavoro con gli alunni.

Re: Che cosa ho appreso/rinforzato da questa prima attività?

di mercoledì, 20 febbraio 2008, 23:07

Mi sono venute delle nuove idee, su come posso utilizzare le tic, quali chat, Community e didawiki. Quest'ultima credo sia proprio interessante per gruppi di dipartimento disciplinare come fonte di documentazione e opportunità di confronto, ma anche che possa essere utilizzata da gruppi di ragazzi per aree di interesse come è stato già illustrato da voi esperti.

Re: Riflessioni per ripartire

di mercoledì, 2 aprile 2008, 09:59

Cosa sta facendo la scuola per "incontrare" queste differenze individuali? Facendo l'insegnante di sostegno da molti anni devo riconoscere con assoluta sincerità che è sempre più difficile rispondere in modo adeguato e personale all'emergere di bisogni speciali. L'obiettivo è principalmente quello di "trasmettere il sapere", di dare contenuti... mentre a mio parere si stanno perdendo di vista le relazioni. È una corsa contro il tempo, verso obiettivi poco chiari e a volte non condivisi.

Mi ritrovo perfettamente con le "acute" sollecitazioni che Lei ci ha sottoposto questa mattina. Sarebbe davvero importante modificare l'intero impianto educativo attraverso un percorso graduale ed efficace. Cosa ho fatto io e cosa posso fare per rendere più significativo il mio lavoro e per rispondere alla grande sfida?

Forse, per usare una canzone dello Zecchino d'oro..., goccia dopo goccia, a piccoli passi, ciascuno di noi può cimentarsi in questo difficile, ma al tempo stesso affascinante ruolo.

b) Sviluppo della professionalità docente

Riflessioni sulla seconda giornata

di mercoledì, 20 febbraio 2008, 13:59

Non so se faccio bene ad introdurre un nuovo argomento, ma mi sembra di dover rispondere alla richiesta di feedback espressa ieri da Piergiuseppe. È un modo per tenere traccia di quello che abbiamo detto a voce durante il breve brainstorming finale.

Per quel che mi riguarda, le prime due giornate di corso sono state molto interessanti e lo stile adottato rispecchia ciò che intendo per formazione efficace. Spesso mi capita infatti di partecipare a corsi molto teorici o molto generici, in cui magari si espongono concetti e teorie condivisibili, ma difficili poi da adattare alla vita scolastica quotidiana. Insomma un po' come la catechesi... Invece, nel caso del D2, abbiamo potuto lavorare sul concreto senza trascurare gli aspetti pedagogici. Abbiamo costruito insieme nuove competenze tecniche e, contemporaneamente, abbiamo avuto modo di riflettere individualmente ed in gruppo ed abbiamo realizzato importanti momenti di metacognizione. Il tutto è avvenuto con un bel ritmo, forse veloce, ma sicuramente coinvolgente. E qui colgo e faccio mia la proposta di Mauro, che chiede qualche altra ora insieme sulle macchine. Credo che sarebbe importante, come ho già detto ieri, anche per il piacere di ritrovarci insieme come gruppo. Nulla è stato "calato dall'alto" ma tutto è stato condiviso e costruito insieme. E qui torno al discorso sulla formazione per gli insegnanti: avere la possibilità di accedere ad

un percorso, sicuramente impegnativo e forse in salita, ma che ci fornisce strumenti concreti per rendere più efficace il nostro lavoro, permette di dare un senso alle nostre ore di impegno fuori dalla classe e che troppo spesso, in altre situazioni, viviamo provando un senso di vuoto o di spreco di tempo. Adesso dovremo metterci in moto ed il compito richiesto non è dei più semplici, tuttavia credo che sia un'occasione da non perdere e da cogliere al volo.

IL PROGETTO È PARTITO!!!

di martedì, 20 maggio 2008, 20:59

Carissima Rita, carissimi tutti...

questa sera sono proprio contenta, il progetto è partito!!!!

Volevo socializzare con voi questa cosa per incoraggiarvi a portare avanti il vostro lavoro.

Oggi al Collegio, il collega Luciano ha presentato il progetto in generale ed io ho aperto il mio avac a tutti i colleghi, che dovranno entrare per compilare un questionario di autovalutazione on-line.

La Dirigente ci ha sostenuti, i colleghi, non hanno espresso grossi entusiasmi, ma nemmeno grosse perplessità e si sono impegnati a svolgere questo primo compito.

Sono sicura che quando entreranno e capiranno l'importanza della condivisione di tutti gli atti che ci interessano, non potranno che essere favorevoli alla piattaforma.

Ho inserito nell'avac anche il regolamento di istituto che la Commissione autoanalisi sta predisponendo.

Per ora è tutto...

A presto

f.

c) Sviluppo della comunità di pratica

Re: Che cosa ho appreso/rinforzato da questa prima attività?

di mercoledì, 30 aprile 2008, 06:40

Da questa prima attività è stata rafforzata l'importanza di una costruzione/realizzazione di una "cultura della rete"; la rete intesa come elaborazione comune di percorsi, crescita progettuale condivisa, sperimentazione integrata di prassi didattiche innovative. Inoltre molto significativo può ritenersi il "mettersi in gioco" in esperienze collaborative e la propensione a considerare lo scambio di esperienze un momento di crescita collettiva.

Re: 2. Fase: METACOGNITVA

di domenica, 13 aprile 2008, 23:59

Carissimi, la splendida giornata di lavoro passata insieme per me ha evidenziato che:

- 1. quando c'è una guida consapevole è facile per tutti procedere sul cammino (anche se nuovo o imprevisto - intervista, forum). Questo vale sia per noi che per gli studenti. Il bello è che si parte da quello che uno sa fare!*

2. *Il tempo che stiamo vivendo (o meglio il ritmo del tempo), non ci permette di ripetere ogni anno le stesse lezioni, che rischiano di annoiare noi stessi e far perdere il gusto agli alunni (capiscono subito se stai spiegando una cosa che ti interessa).*
 3. *Diversità e unicità di ogni singolo alunno, come racconta Marzia, devono diventare un punto di forza e non di resa.*
 4. *Le nuove TIC possono permettere di non perdere la memoria storica del nostro e altrui lavoro (piattaforma condivisa), ma soprattutto di rielaborarlo alla luce di quell'imprevisto che di solito viene accantonato come disturbo.*
 5. *Mi sono accorto che non sono solo in questa emergenza educativa.*
- Grazie a tutti, a lunedì.*

LA VALUTAZIONE DELLE DIFFERENZE

di mercoledì, 2 aprile 2008, 10:11

La partecipazione a questa seconda fase del corso mi ha messo di fronte ad una situazione ben definita: vorrei poter sviluppare un progetto didattico efficace e valutabile che vada incontro alle problematiche così complesse e differenti che oggi dobbiamo gestire all'interno delle nostre classi.

Già nella prima parte di questa esperienza di aggiornamento ho potuto cogliere tutte le potenzialità che venivano offerte e gli strumenti informatici di cui sono venuto a conoscenza.

Insieme ai colleghi della mia scuola che hanno preso parte alla fase precedente abbiamo progettato un potenziamento della didattica delle scienze con l'obiettivo di potenziare e sviluppare la fase laboratoriale.

Nel corso della progettazione ci siamo ritrovati ad attingere compiutamente alle risorse di cui ci siamo impadroniti (le web-quest; il pp; la costruzione di mappe concettuali).

Quella che ci è mancata fino ad ora è stata la capacità di coinvolgere una comunità più ampia di colleghi.

Il costruttivismo socio-culturale

Il concetto del costruttivismo enfatizza l'essere studente come "attivo apprendente", il quale gioca un ruolo centrale nel mediare e controllare l'apprendimento. L'enfasi ha bisogno di essere posta sullo studente e le sue modalità di apprendimento. L'ambiente sollecita con oggetti multipli l'apprendimento di ognuno.

L'apprendimento come fatto sociale

Centrale, nella visione del costruttivismo, è il "contesto" nel quale avviene l'apprendimento. Nel contesto "accadono" dei fatti intenzionalmente progettati dagli insegnanti, che permettono di raggiungere l'apprendimento. Questi fatti permettono di risolvere problemi, affrontare nuove situazioni, raggiungere uno scopo.

Le azioni sviluppate nel contesto sono caratterizzate dal principio di **attività mediata**, che permette all'allievo di dare significato alle sue attività e di costruire pro-

cessi per lui significativi in vista della soluzione. Nell'attività mediata – e non sostitutiva – è possibile sia il riferimento all'adulto, così come agli stimoli contenuti nel contesto, ed anche ai pari portatori di differenti diversità.

L'altro è quindi sempre una risorsa. Nel contesto la relazione e la collaborazione sono elementi che si apprendono “immersi” nei processi, piuttosto che esposti a sola conoscenza.

Le differenze individuali

Gli individui differiscono per una serie di motivi: – per gli atteggiamenti e le preferenze per l'elaborazione delle informazioni, per la costruzione del significato e l'applicazione a nuove situazioni; – per le loro abilità ad eseguire compiti o raggiungere risultati diversi; – per l'uso differente di competenze, atteggiamenti e preferenze nell'affrontare compiti di diversa natura; – queste differenze influenzano le abilità degli studenti a raggiungere diversi risultati di apprendimento.

L'apporto di diverse scienze dell'educazione ha oramai confermato, quindi, la relazione esistente tra l'apprendimento e le differenze individuali. Tra queste, rivestono particolare importanza gli studi condotti sugli stili cognitivi e di apprendimento e sull'intelligenza.

Da una parte le teorie sulla molteplicità delle intelligenze, sull'intelligenza triarchica, dei comportamenti intelligenti in situazioni complesse. Dall'altra il consolidarsi delle teorie per le quali è necessario focalizzarsi sui modi in cui gli individui differiscono gli uni dagli altri piuttosto che limitarsi a definire con i test le loro abilità mentali. Emerge quindi il principio che l'intelligenza non è solo una, ma negli individui essa può operare in modi diversi. A seguito di questo – e al contrario della credenza comune – si sta altrettanto dimostrando che l'intelligenza è educabile ed è possibile organizzare curricoli e ambienti di apprendimento in grado di potenziarne lo sviluppo e l'apprendimento stesso.

Parallelamente agli sviluppi sulle teorie dell'intelligenza, lo studio sulle differenze individuali è stata segnata dalla ricerca sugli stili cognitivi e di apprendimento.

In modo particolare gli stili cognitivi sono caratteristiche cognitive globali che mettono in luce una tendenza individuale di funzionamento cognitivo (pensare, memorizzare, prendere decisioni), che riflettono regolarità nella processazione dell'informazione e che si sviluppano attorno a orientamenti soggiacenti della personalità.

Progettare i contesti di apprendimento significa allora organizzare forme multiple per sollecitare gli apprendimenti. Il fine è permettere a tutti di raggiungere livelli minimi necessari e stimolare contemporaneamente livelli di eccellenza.

La classe intenzionale come ambiente-comunità di apprendimento e di intelligenze distribuite

Alcuni principi dovrebbero guidare – in modo flessibile e dinamico – alla realizzazione di una classe come comunità di studenti che apprendono. Per esempio occorre legittimare le differenze, attraverso l'offerta di multipli accessi simultanei a pratiche formative di costruzione del “discorso”, che significa rispetto delle diversità, la creazione di un'identità di comunità e di un'identità. Inoltre la comunità di apprendimento va considerata come una comunità di pratica, con la compresenza di molti ruoli sovrapposti, un seno di comunità e valori condivisi per sviluppare responsabilità e autonomia. Infine l'apprendimento diviene contestualizzato e situato, in quanto le attività che si svolgono nella comunità di pratiche sono sempre finalizzate, nulla viene realizzato senza uno scopo consapevole, dichiarato, condiviso, dove teoria e pratica sono viste sempre in azione.

I processi mentali necessari alla soluzione dei problemi o alla realizzazione dell'indagine scientifica, sono spostati dalla singola mente, all'insieme di quelle presenti nella classe. Avviene una distribuzione delle cognizioni, in virtù della complessità dei problemi e delle ricerche poste dalla comunità nella quale ci si trova. Il miglioramento avviene attraverso la continua riflessione implicita ed esplicita generati dall'autentica comunità scientifica. È quindi la complessità – richiesta dal contesto – che produce nuova conoscenza e sviluppo dell'intelligenza.

La comprensione significativa

La prospettiva costruttiva della conoscenza sposta in avanti un altro importante tassello del cognitivismo, ovvero lo stesso concetto di apprendimento. Conoscenze, abilità, e comprensione sono elementi fondamentali per le attività educative. La comprensione si rivela però, molto più sottile e completa: infatti è *l'abilità di pensare ed agire in modo flessibile con quanto si conosce*. Comprendere un argomento diviene allora la “capacità di esecuzione flessibile” con l'enfasi sulla flessibilità. Ne consegue che apprendere per comprendere è come apprendere ad improvvisare jazz, oppure una calda e buona conversazione, piuttosto che apprendere la tavola pitagorica; apprendere fatti può essere un aspetto cruciale per apprendere con comprensione, ma apprendere i fatti non è apprendere con comprensione.

La comprensione ci “mostra” il suo volto, quando gli studenti possono pensare e agire con flessibilità attorno a ciò che conoscono. L'enfasi sulla comprensione, pone l'attenzione su quali “oggetti” dovranno realizzare gli studenti per mostrare di aver compreso, e conseguentemente come pianificare le attività per pervenire al risultato del comprendere.

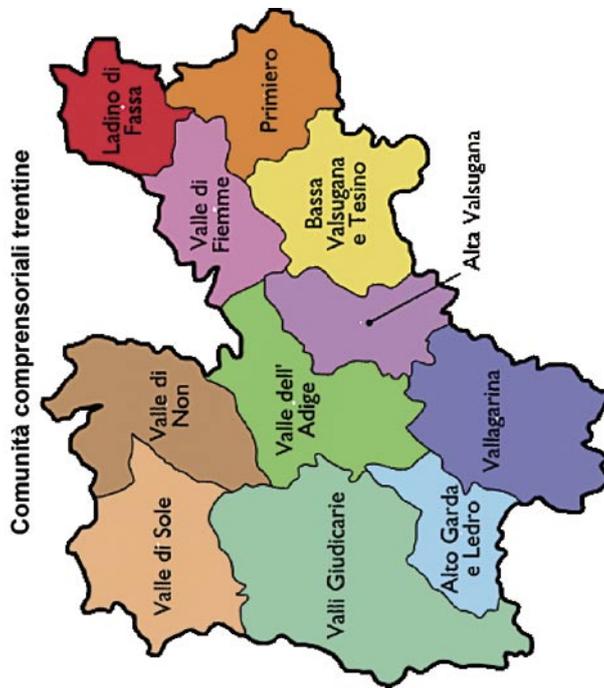
Il cooperative learning

Gi ambienti di apprendimento costruttivi, sono incentrati sull'organizzazione didattica e metodologica del cooperative learning. La classe viene considerata un contesto formato da piccoli gruppi di lavoro, ognuno dei quali deve portare a conclusione un compito di apprendimento, agendo responsabilmente per sé e per il gruppo, e sviluppando pratiche sociali. Un ambiente basato sul cooperative learning considera gli allievi:

- *attivi*, dove l'enfasi è posta sulla necessità degli allievi di operare in modo attivo per risolvere problemi o produrre nuova conoscenza;
- *riflessivi*, poiché chiedono continuamente agli allievi di operare per costruire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, di costruire personali accessi ad un vasto repertorio di strategie cognitive e metacognitive;
- *cooperativi*, in quanto la distribuzione della cognizione e delle risorse nella classe, e la necessità di affrontare compiti complessi, impedisce di avere tutte le risorse necessarie allocate in un unico soggetto. Questa interdipendenza che si genera, promuove un'atmosfera di responsabilità collettiva ed individuale, un reciproco rispetto, un senso di identità personale e di gruppo, che permettono di ricomporre un quadro cooperativo, attraverso disseminazione ed "appropriazione" di saperi e competenze;
- *culturali*, in quanto viene chiesto agli allievi di apprendere, negoziare, condividere e produrre un lavoro che è mostrato ad altri, sia nei processi che nella forma. È ambiente reale, poiché riconduce all'esperienza di vita reale, connettendo l'apprendimento e la comprensione nella scuola, a quanto necessario ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Queste richieste continue, generano una cultura che sostiene il cambiamento, incoraggiando a discutere, verificare ed adottare successivamente la struttura del discorso culturale, i fini, i valori, il sistema di conoscenze sviluppate dalla comunità di apprendimento.

Sono quindi le tre "c" – costruzione, contesto e collaborazione – che hanno dato forma alla nuova teoria dell'apprendimento di tipo costruttivista-sociale e all'approccio culturale situato nell'ambiente di apprendimento. Fare con quello che si sa, e rendere vitale quello che si sa, trasforma – secondo il costruttivismo – ogni membro dell'ambiente di apprendimento, in "apprendista" della conoscenza, insegnante compreso; che, come con l'antico maestro di bottega, impara "il pensare" e "l'agire" della disciplina, nella progettazione e nella realizzazione quotidiana di prodotti complessi.

Le scuole nei Comprensori del Trentino "Effetto Moltiplicatore"



LE SCUOLE NEI COMPENSORI DEL TRENTINO

Compensorio	Capoluogo	Superficie	Popolazione
C1 Valle di Fiemme	Cavalese	415 km ²	18.990
C2 Primiero	Fiera di Primiero	413 km ²	9.959
C3 Bassa Valsugana e Tesino	Borgo Valsugana	578 km ²	26.167
C4 Alta Valsugana	Pergine Valsugana	394 km ²	48.342
C5 Valle dell'Adige	Trento	656 km ²	166.394
C6 Valle di Non	Cles	596 km ²	37.832
C7 Valle di Sole	Malè	609 km ²	15.235
C8 Valli Giudicarie	Tione di Trento	1.176 km ²	36.282
C9 Alto Garda e Ledro	Riva del Garda	353 km ²	44.288
C10 Vallagarina	Rovereto	694 km ²	84.781
C11 Ladino di Fassa	Vigo di Fassa	318 km ²	9.276

Comprensorio C 5 Valle dell'Adige

Il comprensorio ha come epicentro l'area urbana del capoluogo, ma si estende a ovest nella Valle dei Laghi (vedi omonimo Istituto Comprensivo), a Nord fino a S. Michele e Rovere della Luna e poi dentro la Valle di Non fino all'Altopiano della Paganella da un lato e a Cembra dall'altro, infine a Sud fino ad Aldeno e le pendici del Monte Bondone (Garniga).

Il Comprensorio della Valle dell'Adige comprende 33 comuni: Albiano, Cembra, Faver, Giovo, Grauno, Grumes, Lisignago, Lonases, Segonzano, Sover, Valda; Andalo, Cavedago, Faedo, Fai della Paganella, Mezzocorona, Mezzolombardo, Molveno, Nave S. Rocco, Roveré della Luna, S. Michele all'Adige, Spormaggiore; Calavino, Cavedine, Lasino, Padergnone, Terlago, Vezzano; Aldeno, Cimone, Garniga Terme, Lavis, Zambana.

Istituti Comprensivi

IC Trento 1	segr.ic.tn1@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.tn1@scuole.provincia.tn.it	Via Znojmo, 24	38100	POVO	0461912740
IC Trento 2 "Comenius"	segr.ic.tn2@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.tn2@scuole.provincia.tn.it	Via Ponte Alto, 2/1	38100	COGNOLA	0461982113
IC Trento 3	segr.ic.tn3@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.tn3@scuole.provincia.tn.it	Via V. Veneto, 61	38100	TRENTO	0461934977
IC Trento 4	segreteria@ic.tn4.it	italo.pancher@ic.tn4.it	Via Menguzzato, 89	38100	TRENTO	0461920316
IC Trento 5	segr.ic.tn5@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.tn5@scuole.provincia.tn.it	Pizza R. Sanzio, 13	38100	TRENTO	0461233896
IC Trento 6	segr.media.manzoni@scuole.provincia.tn.it	dir.media.manzoni@scuole.provincia.tn.it	Corso Buonarroti, 50	38100	TRENTO	0461236214
IC Trento 7	segr.ic.tn7@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.tn7@scuole.provincia.tn.it	Via 4 Novembre 35/1	38100	GARDOLO	0461990287
IC Aldeno - Mattarello	segr.aldeno.mattarello@scuole.provincia.tn.it	dir.aldeno.mattarello@scuole.provincia.tn.it	Via Torre Franca, 1	38100	MATTARELLO	0461945237
IC Civezzano	segr.i.c.civezzano@scuole.provincia.tn.it	dir.i.c.civezzano@scuole.provincia.tn.it	Via Murialdo, 27	38045	CIVEZZANO	0461858485
IC Lavis	segr.ic.lavis@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.lavis@scuole.provincia.tn.it	Via Carlo Sette, 13/a	38015	LAVIS	0461246535
IC Mezzocorona	segr.ic.mezzocorona@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.mezzocorona@scuole.provincia.tn.it	Via Fornai, 1	38016	MEZZOCORONA	0461605409
IC Mezzolombardo	segr.ic.mezzolombardo@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.mezzolombardo@scuole.provincia.tn.it	Via F. Fizi, 4	38017	MEZZOLOMBARDO	0461601125
IC Valle dei Laghi	segr.ic.vezzano@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.vezzano@scuole.provincia.tn.it	Pizza Mons. Perli, 3	38070	VEZZANO	0461864026
IC Andalo	segr.istituto.andalo@scuole.provincia.tn.it	dir.dirigente.andalo@scuole.provincia.tn.it	Piazza San Vito, 1	38010	ANDALO	0461585881
IC Cembra	segr.i.c.cembra@scuole.provincia.tn.it	dir.i.c.cembra@scuole.provincia.tn.it	Via delle Negritelle, 1	38034	CEMBRA	0461683006

Scuole superiori

II	"Alessandro Vittoria"	segreteria-arte@istitutovittoria.it	Sergio.Filos@istitutovittoria.it	Via V. Zambra, 3	38100	TRENTO	0461824422
II	"Antonio Rosmini"	segr.rosmini.tn@scuole.provincia.tn.it	dir.rosmini.tn@scuole.provincia.tn.it	Via Malfatti, 2	38100	TRENTO	0461914400
LC	"G. Prati"	liceoprati@scuole.provincia.tn.it	dir.liceoprati@scuole.provincia.tn.it	Via S.S. Trinità, 38	38100	TRENTO	0461980190
LS	"G. Galilei"	segr.liceogalilei@scuole.provincia.tn.it	dir.liceogalilei@scuole.provincia.tn.it	Viale Bolognini, 88	38100	TRENTO	0461913479
LS	"L. Da Vinci"	ldavinci@tin.it	dir.liceodavinci@scuole.provincia.tn.it	Via Giusti, 1/1	38100	TRENTO	0461984099
I.P.S.C.T.	"L. Battisti"	ipscttn@tin.it	dir.ipsctbattisti@scuole.provincia.tn.it	Via Mattioli, 8	38100	TRENTO	0461914499
I.T.C.	"A. Tambosi"	segr.tambosin@scuole.provincia.tn.it	vicepreside@tin.it	Via Brigata Acqui, 19	38100	TRENTO	0461239955
	Conservatorio di Musica "F.A. Bonporti"	segreteria@conservatorio.tn.it		Via Maddalena, 16	38100	TRENTO	0461231097
I.T.G	"A. Pozzo"	segr.itgpozzo@scuole.provincia.tn.it	dir.itgpozzo@scuole.provincia.tn.it	Via Barbacovi, 1	38100	TRENTO	0461239777
I.T.I.	"M. Buonarroti"	ititnmb@tin.it	ititnmb@tin.it	Via Brigata Acqui, 13	38100	TRENTO	0461216800
II	"M. Martini"	segr.martini.mezzolombardo@scuole.provincia.tn.it	dir.martini.mezzolombardo@scuole.provincia.tn.it	P.zza Vittoria, 3	38017	MEZZOLOMBARDO	0461601122

Paritarie / Elementari e medie

Ist. istruzione sec di 1° paritario Collegio Arcivescovile "C. Endrici"	erikapedri@arcivescoviletrento.it	collegioarcivescovile@arcivescoviletrento.it	Via Endrici, 23	38100	TRENTO	0461983095
Ist. istruzione sec di 1° paritario Istituto Salesiano "Maria Ausiliatrice"	segreteria@sdbtrento.it		Via Barbacovi, 22	38100	TRENTO	0461885555
Istituto Comprensivo Paritario Istituto "Figlie Sacro Cuore di Gesù"	elementarimedie@istitutosacrocuore.it	preside.medie@istitutosacrocuore.it	P.zza S.T.Veizeri, 4	38100	TRENTO	0461981465
Scuola primaria e secondaria 1° autorizzata "Rudolf Steiner"	info@scuolasteiner-trento.it		Via E. Conci, 86	38100	TRENTO	0461930658
Scuola primaria paritaria Collegio Arcivescovile "C. Endrici"	collegioarcivescovile@arcivescoviletrento.it	collegioarcivescovile@arcivescoviletrento.it	Via Endrici, 23	38100	TRENTO	0461983095
Scuola primaria paritaria Congregazione "Piccole Suore Sacra Famiglia"	sacrafamigliatrento@pssfit	sacrafamigliatrento@pssfit	Via Saluga, 7	38100	TRENTO	0461980093
Scuola primaria paritaria Istituto "Maria S.S. Bambina"	direzione@scuolamariabambinatn.it	direzione@scuolamariabambinatn.it	Via Borsieri, 4	38100	TRENTO	0461222217

Paritarie / Superiori

Ist. istruzione sec di I° paritario Agrario San Michele all'Adige	segreteria.scuola@iasma.it	francesco.spagnolli@iasma.it	Via E. Mach, 1	38010	S. MICHELE	0461615111
Ist. istruzione sec di I° paritario Istituto Superiore "Figlie Sacro Cuore"	superiori@istitutotrocrocuore.it		Pzza S.T.Verzeri, 4	38100	TRENTO	0461981465
Ist. istruzione sec di I° paritario Liceo Arcivescovile	tizianosambondi@arcivescoviletrento.it; gabrielaminatti@arcivescoviletrento.it	umbertogiacometti@arcivescoviletrento.it	Via Endrici, 23	38100	TRENTO	0461983095

Formazione professionale

FP CFP "Centromoda Canossa"	didattica@centromoda.tn.it	Viale Verona, 141	38100	TRENTO	0461391167
FP ENAIP Trentino SEDE PRINCIPALE	enaip.trentino@enaip.tn.it	Via Madruzzo, 41	38100	TRENTO	0461235186
FP ENAIP Trentino Villazano	cfp.villazano@enaip.tn.it	Via Asiago, 14	38100	VILLAZANO	0461920386
FP Istituto Agrario San Michele - Centro Scolastico	segreteria.scuola@iasma.it	Via E. Mach, 1	38010	SAN MICHELE	0461615213
FP Istituto Pavoniano Artigianelli	scuolagrafica@pavoniani.tn.it	Piazza Fiera, 4	38100	TRENTO	0461270244
FP Università Popolare Trentina SEDE CENTRALE	segreteria@sede.cfp-upt.it	Via Prati, 22	38100	TRENTO	0461987180
FP Università Popolare Trentina Trento	segreteria@torrione.cfp-upt.it	Via del Torrione, 10	38100	TRENTO	0461239997

Comprensorio c 9 Alto Garda e Ledro

Il Comprensorio dell'Alto Garda e Ledro comprende 12 comuni: Arco, Bezzecca, Concei, Drena, Dro, Molina di Ledro, Nago Torbole, Pieve di Ledro, Riva del Garda, Tenno, Tiarno di Sopra e Tiarno di Sotto.

Istituti Comprensivi

IC	Riva 1	segr.riva1@scuole.provincia.tn.it	dir.riva1@scuole.provincia.tn.it	Via D. Chiesa, 10	38066	RIVA DEL GARDA	0464553088
IC	Riva 2	segr.ic.riva2@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.riva2@scuole.provincia.tn.it	Via A. Martini, 32	38066	RIVA DEL GARDA	0464552170
IC	Arco	segr.ic.arco@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.arco@scuole.provincia.tn.it	Loc. Prabi	38062	ARCO	0464516429
IC	Dro	segr.ic.dro@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.dro@scuole.provincia.tn.it	Via S. Antonio 3	38074	DRO	0464504367
IC	Valle di Ledro	segr.ic.bezzecca@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.bezzecca@scuole.provincia.tn.it	Via Giacomo Cis, 31	38060	BEZZECA	0464591067

Istituti Superiori

II	"G. Floriani"	istituto@g-floriani.it	Preside@g-floriani.it	V.le dei Tigli, 43	38066	RIVA del GARDA	0464578511
LC	"A. Maffei"	segr.liceo.maffei@scuole.provincia.tn.it	dir.liceo.maffei@scuole.provincia.tn.it	Via F. A. Lutti, 17	38066	RIVA DEL GARDA	0464552316

A Riva del Garda c'è un distaccamento del Conservatorio di Musica Bonporti di Trento.

Paritarie

Ist. istruzione sec di I° paritario Gardascuola	segreteria@gardascuola.it	XXIV Maggio, 1	38062	ARCO	0464519546
Ist. istruzione sec di I° paritario Ist. Tecnico Turismo "Gardascuola"	segreteria@gardascuola.it	XXIV Maggio, 1	38062	ARCO	0464519546

Professionali

FP	ENAIIP Trentino Arco	cfp.arco@enaip.tn.it	Via Gazzoletti, 8	38062	ARCO	0464516465
FP	ENAIIP Trentino Varone di Riva	cfp.varone@enaip.tn.it	Rione Europa, 3	38060	VARONE DI RIVA	0464521300
FP	Università Popolare Trentina Varone di Riva	segreteria@varone.cfp-upt.it	Via Venezia, 47	38060	VARONE DI RIVA	0464556585

Comprensorio c 4 Alta Valsugana

Il Comprensorio della Alta Valsugana comprende 20 comuni: Balsega di Pinè, Bedollo, Bolentino, Calceranica al Lago, Caldonazzo, Centa San Nicolò, Civezzano, Fierozzo, Fornace, Frassilongo, Lavarone, Levico Terme, Luserna, Palù del Fersina, Pergine Valsugana, Sant'Orsola Terme, Tenna, Vattaro, Vignola Falesina e Vigolo Vattaro.

Istituti Comprensivi

IC	Pergine 1	segr.ic.pergine1@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.pergine1@scuole.provincia.tn.it	Via Monte Cristallo, 2	38057	PERGINE VALSUGANA	0461532261
IC	Pergine 2° Celestin Freinet	segr.freinet@scuole.provincia.tn.it	dir.freinet@scuole.provincia.tn.it	Via Paganella, 4	38057	PERGINE VALSUGANA	0461512312
IC	Altopiano di Pinè	segr.ic.altopianodipine@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.altopianodipine@scuole.provincia.tn.it	Via del 26 Maggio, 6	38042	BASELGA DI PINÈ	0461557138
IC	Civezzano	segr.i.c.civezzano@scuole.provincia.tn.it	dir.i.c.civezzano@scuole.provincia.tn.it	Via Murialdo, 27	38045	CIVEZZANO	0461858485
IC	Levico Terme	segr.ic.levico@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.levico@scuole.provincia.tn.it	Via Slucca De Matteoni, 8	38056	LEVICO TERME	0461706146
IC	Vigolo Vattaro	segr.vigolovattaro@scuole.provincia.tn.it	dir.vigolovattaro@scuole.provincia.tn.it	Via G. Garibaldi, 4	38049	VIGOLO VATTARO	0461848878

Superiori

II	"M. Curie"	segr.curie.pergine@scuole.provincia.tn.it	dir.curie.pergine@scuole.provincia.tn.it	Via S. Pietro, 4	38057	PERGINE VALSUGANA	0461511397
----	------------	---	--	------------------	-------	-------------------	------------

Paritarie superiori

Ist. istruzione sec di I° paritario Istituto "Ivo de Carneri"	info@istitutodecarneri.it	Via Murialdo, 30	38045	CIVEZZANO	0461858666
---	---------------------------	------------------	-------	-----------	------------

Professionali

FP	Opera "Armida Barelli" - Levico Terme	cfplevico@operaarmidabarelli.org	via Roma, 61	38065	LEVICO	0461706145
IFP	Alberghiero	cfp.rovereto@provincia.tn.it	V.le dei Colli, 17	38068	LEVICO (distacc. sede a Rovereto)	0464439164

Comprensorio c 1 Valle di Fiemme

Il Comprensorio della Val di Fiemme comprende 11 comuni: Capriana, Carano, Castello Molina di Fiemme, Cavalese, Daiano, Panchià, Predazzo, Tesero, Valfloriana, Varena e Ziano di Fiemme.

Istituti Comprensivi

IC	Cavalese	segr.cavalese@scuole.provincia.tn.it	dir.cavalese@scuole.provincia.tn.it	Pzza Verdi, 6	38033	CAVALESE	0462340314
IC	Predazzo Tesero Panchià Ziano	segr.ic.predazzo@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.predazzo@scuole.provincia.tn.it	C.so Degasperì, 8	38037	PREDAZZO	0462501179

Superiori

II	"Weisse Rose"	segr.ii.cavalese@scuole.provincia.tn.it	dir.ii.cavalese@scuole.provincia.tn.it	Via Gandhi, 1	38033	CAVALESE	0462341449
----	---------------	---	--	---------------	-------	----------	------------

Professionali

FP	ENAIIP Trentino Tesero	cfp.tesero@enaip.tn.it	Via Galtrezza, 13	38038	TESERO	0462813133
----	------------------------	------------------------	-------------------	-------	--------	------------

Comprensorio c 2 Primiero

Il Comprensorio del Primiero comprende 8 comuni: Canal San Bovo, Fiera di Primiero, Imer, Mezzano, Sagron Mis, Siror, Tonadico e Transacqua.

Istituti Comprensivi

IC Primiero	segr.icprimiero@scuole.provincia.tn.it	dir.icprimiero@scuole.provincia.tn.it	Via delle Fonti, 10	38054	TRANSACQUA	043962435
-------------	--	---------------------------------------	---------------------	-------	------------	-----------

Paritarie

Scuola primaria paritaria Istituto "Santa Croce"	segreteria@sdbmezzano.it	Via Molaren, 29	38050	MEZZANO	0439762019
--	--------------------------	-----------------	-------	---------	------------

Ist. istruzione sec di I° paritario Istituto "Santa Croce"	segreteria@sdbmezzano.it	Via Molaren, 29	38050	MEZZANO	0439762019
--	--------------------------	-----------------	-------	---------	------------

Professionali

FP ENAIP Trentino Transacqua	cfp.fiera@enap.tn.it	Via Forno, 12	38054	TRANSACQUA	0439762057
------------------------------	----------------------	---------------	-------	------------	------------

Comprensorio c 3 Bassa Valsugana e Tesino

Il Comprensorio della Bassa Valsugana e Tesino comprende 21 comuni: Bieno, Borgo Valsugana, Carzano, Castello Tesino, Castello nuovo, Cinte Tesino, Grigno, Ivano Fracena, Novaledo, Ospedaletto, Pieve Tesino, Roncegno, Ronchi Valsugana, Samone, Scurelle, Sperra, Strigno, Telve, Telve di Sopra, Torcegno e Villa Agnedo.

Istituti comprensivi

IC	Borgo Valsugana	segr.ic.borgovalsugana@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.borgovalsugana@scuole.provincia.tn.it	Via A. Spagolla, 1	38051	BORGO VALSUGANA	0461753179
IC	Centro Valsugana	segr.iscomroncegno@scuole.provincia.tn.it	dir.icroncegno@scuole.provincia.tn.it	Via F. Meggio, 2/A	38050	RONCEGNO	0461764581
IC	Strigno e Tesino	segr.ic.strignoetesino@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.strignoetesino@scuole.provincia.tn.it	Via Roma, 14	38059	STRIGNO	0461762046

Superiori

II	"A. Degasperì"	segr.istalcidedegasperi@scuole.provincia.tn.it	dir.istalcidedegasperi@scuole.provincia.tn.it	Via XXIV Maggio, 6	38051	BORGO VALSUGANA	0461753647
----	----------------	--	---	--------------------	-------	-----------------	------------

Professionali

FP	ENAIPTrentino Borgo Valsugana	cfp.borgo@enaiptn.it	Via Giamadalle, 15	38051	BORGO VALSUGANA	0461753037
----	-------------------------------	----------------------	--------------------	-------	-----------------	------------

Comprensorio c 6 Valle di Non

Il Comprensorio della Val di Non comprende 38 comuni: Amblar, Bresimo, Brez, Cagnò, Campodenno, Castelfondo, Cavareno, Cis, Cles, Cloz, Coredò, Cunevo, Dambel, Denno, Don, Flavon, Fondo, Livo, Malosco, Nanno, Revò, Romallo, Romeno, Ronzone, Ruffrè, Rumo, Sanzeno, Sarnonico, Sfruz, Smarano, Sporminore, Taio, Tassullo, Terres, Ton, Tres, Tuenno e Vervò.

Istituti comprensivi

IC	Bassa Anaunia	segr.ic.denno@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.denno@scuole.provincia.tn.it	Via Colle Verde, 3	38010	DENNO	0461655783
IC	Cles	segr.ic.cles@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.cles@scuole.provincia.tn.it	Via F. Filzi, 58	38023	CLES	0463421440
IC	Fondo	segr.ic.fondo@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.fondo@scuole.provincia.tn.it	Via G. Garibaldi, 24	38013	FONDO	0463831134
IC	Revò	segr.isticomprevo@scuole.provincia.tn.it	dir.isticomprevo@scuole.provincia.tn.it	Via delle Maddalene, 7	38028	REVO'	0463432175
IC	Taio	segr.ic.taio@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.taio@scuole.provincia.tn.it	Via degli Alpini, 17	38010	TAIO	0463468193
IC	Tuenno	ictuenno@scuole.provincia.tn.it	dir.ictuenno@scuole.provincia.tn.it	Via V. Maistrelli, 10	38019	TUENNO	0463451531

Superiori

I.T.C.G	"C.A. Pilati"	segr. itcgpilati@scuole.provincia.tn.it	dir.itcgpilati@scuole.provincia.tn.it	Via 4 Novembre, 35	38023	CLES	0463421695
II	Cles	segr.istruzioneecles@scuole.provincia.tn.it	dir.istruzioneecles@scuole.provincia.tn.it	Via 4 Novembre, 35	38023	CLES	0463424049

Professionalisti

FP	ENAIIP Trentino Cles	cfp.cles@enaip.tn.it	Via F.X. Mitterer, 10	38023	CLES	0463421362
FP	Università Popolare Trentino Cles	segreteria@cles.cfp-upt.it	Via I. D'Agostini, 2	38023	CLES	0463422820

Comprensorio c 7 Valle di Sole

Il Comprensorio della Val di Sole comprende 11 comuni: Caldes, Cavizzana, Commezzadura, Croviana, Dimaro, Malè, Mezzana, Monclassico, Ossana, Peio, Pellizzano, Rabbi, Terzolas e Vermiglio.

Istituti comprensivi

IC	Alta Val di Sole	segr.italvaldisole@scuole.provincia.tn.it	dir.italvaldisole@scuole.provincia.tn.it	Via S. Michele, 11	38026	FUCINE di OSSANA	0463751129
IC	Bassa Val di Sole "G. Ciccolini"	segr.ciccolini.male@scuole.provincia.tn.it	dir.ciccolini.male@scuole.provincia.tn.it	Via Taddei De Mauris, 4	38027	MALÈ	0463901237

Professionalisti

FP	ENAIIP Trentino Ossana	cfp.ossana@enaiip.tn.it	Loc. Cusiano, 4	38026	OSSANA	0463751102
----	------------------------	-------------------------	-----------------	-------	--------	------------

A Ossana c'è un distaccamento dell'Istituto di Istruzione M. Martini di Mezzolombardo.

Comprensorio c 8 Valli Giudicarie

Il Comprensorio delle Valli Giudicarie comprende 40 comuni: Bersono, Bleggio Inferiore, Bleggio Superiore, Bocenago, Bolbeno, Bondo, Bondone, Breguzzo, Brione, Caderzone, Carisolo, Castel Condino, Cimego, Condino, Daone, Darè, Dorsino, Fiaavè, Giustino, Lardaro, Lomaso, Massimeno, Montagne, Pelugo, Pieve di Bono, Pinzolo, Praso, Preore, Prezzo, Ragoli, Roncone, San Lorenzo in Banale, Spiazzo, Stenico, Storo, Strembo, Tione di Trento, Vigo Rendena, Villa Rendena e Zuclo.

Istituti comprensivi

IC	Tione	segr.ictione@scuole.provincia.tn.it	dir.ictione@scuole.provincia.tn.it	Viale Dante, 27	38079	TIONE	0465321053
IC	Chiese "Don L. Milani"	segr.ic.chiese@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.chiese@scuole.provincia.tn.it	Via Papaleoni, 5	38089	STORO	0465686039
IC	Giudicarie Esteriori	segr.ic.pontearche@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.pontearche@scuole.provincia.tn.it	Loc. Ponte Arche	38071	BLEGGIO INFERIORE	0465701472
IC	Val Rendena	segr.ic.valrendena@scuole.provincia.tn.it	dir.ic.valrendena@scuole.provincia.tn.it	Viale della Pace, 10	38086	PINZOLO	0465501139

Scuole superiori

II	"Don L. Guetti"	segreteria@iitione-tn.it	dirigente@iitione-tn.it	Via Durone, 53	38079	TIONE	0465321735
----	-----------------	--------------------------	-------------------------	----------------	-------	-------	------------

Professionali

FP	ENAIIP Trentino Tione	cfptione@enaip.tn.it	Via Durone, 57	38079	TIONE	0465321316
FP	Università Popolare Trentino Tione	segreteria@tione.cfp-upt.it	Via Roma, 15	38079	TIONE	0465321889

Appendici

CLIL METHODOLOGY

VISION

CLIL graduates build successful personal and professional lives in the local community, nationally or internationally, while maintaining their cultural identity and coping with the challenges of intercultural communication/globalisation.

GOALS

In CLIL, instruction and learning take place through a language other than a student's first language (L1). CLIL programmes create conditions that support:

- ✓ grade-appropriate levels of academic achievement in all subjects taught through the CLIL language;
- ✓ age-appropriate functional proficiency in listening, speaking, reading, and writing the CLIL language;
- ✓ age-appropriate levels of L1 competence in listening, speaking, reading, and writing;
- ✓ an understanding and appreciation of the cultures associated with the CLIL language and the L1;
- ✓ the cognitive and social skills and habits required for success in an ever-changing world.

Core features of CLIL methodology

Multiple focus

- ✓ supporting language learning in content classes
 - ✓ supporting content learning in language classes
 - ✓ integrating several subjects
 - ✓ organizing learning through cross-curricular themes and projects
 - ✓ supporting reflection on the learning process
- Safe and enriching learning environment**
- ✓ using routine activities and discourse
 - ✓ displaying language and content throughout the classroom
 - ✓ building student confidence to experiment with language and content
 - ✓ using classroom learning centres
 - ✓ guiding access to authentic learning materials and environments
 - ✓ increasing student language awareness

Authenticity

- ✓ letting the students ask for the language help they need
- ✓ maximizing the accommodation of student interests
- ✓ making a regular connection between learning and the students' lives
- ✓ connecting with other speakers of the CLIL language
- ✓ using current materials from the media and other sources

Active learning

- ✓ students communicating more than the teacher
- ✓ students help set content, language and learning skills outcomes
- ✓ students evaluate progress in achieving learning outcomes
- ✓ favouring peer co-operative work

- ✓ negotiating the meaning of language and content with students
- ✓ teachers acting as facilitators

Scaffolding

- ✓ building on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience
- ✓ repackaging information in user-friendly ways
- ✓ responding to different learning styles
- ✓ fostering creative and critical thinking
- ✓ challenging students to take another step forward and not just coast in comfort

Co-operation

- ✓ planning courses/lessons/themes in co-operation with CLIL and non-CLIL teachers
- ✓ involving parents in learning about CLIL and how to support students
- ✓ involving the local community, authorities and employers

METHODOLOGY AS CAPITAL FOR CO-CONSTRUCTING LEARNING

Cognition Community / Content / Communication

<p>Cognition</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ content, language and learning skills outcomes are articulated in co-operation with students ✓ learning builds on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience ✓ students analyze achievement of learning outcomes independently, with other students and with the teacher, and work to set new outcomes ✓ students synthesize, evaluate and apply knowledge and skills acquired in several subjects 		
<p>Community</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ students feel that being members of a learning community is enriching ✓ students have the self-confidence and skills to work within a group and the local community, balancing personal interests with those of others ✓ teachers, students (and parents, employers, etc) are partners in education ✓ students can define their role within the classroom, the local and the global context 	<p>Content</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ content is clearly linked to the community within and outside of the classroom ✓ students apply new content and develop related skills through experiential activities ✓ content is substantive without being overwhelming ✓ content from various subjects is integrated ✓ cultural content is integrated into all subjects 	<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ students actively use the right to participate in activities and communication, in the classroom and in the community ✓ desk placement, displays on classroom walls and other available resources support learning and communication ✓ students and teachers co-construct and negotiate meaning ✓ language/communication skills are developed in all subjects

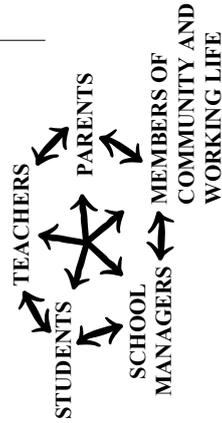
CONNECT

STUDENTS → students
→ teachers
→ speakers of the CLIL language
→ parents
→ community and working life
→ wider world

NEW LEARNING → existing student knowledge, skills, interests, feelings and attitudes

INSPIRE

TEACHER → STUDENTS
to think, to learn independently and in a group, as well as to apply content and language-related learning



to co-operate to diversify and improve the learning environment

DELIVER

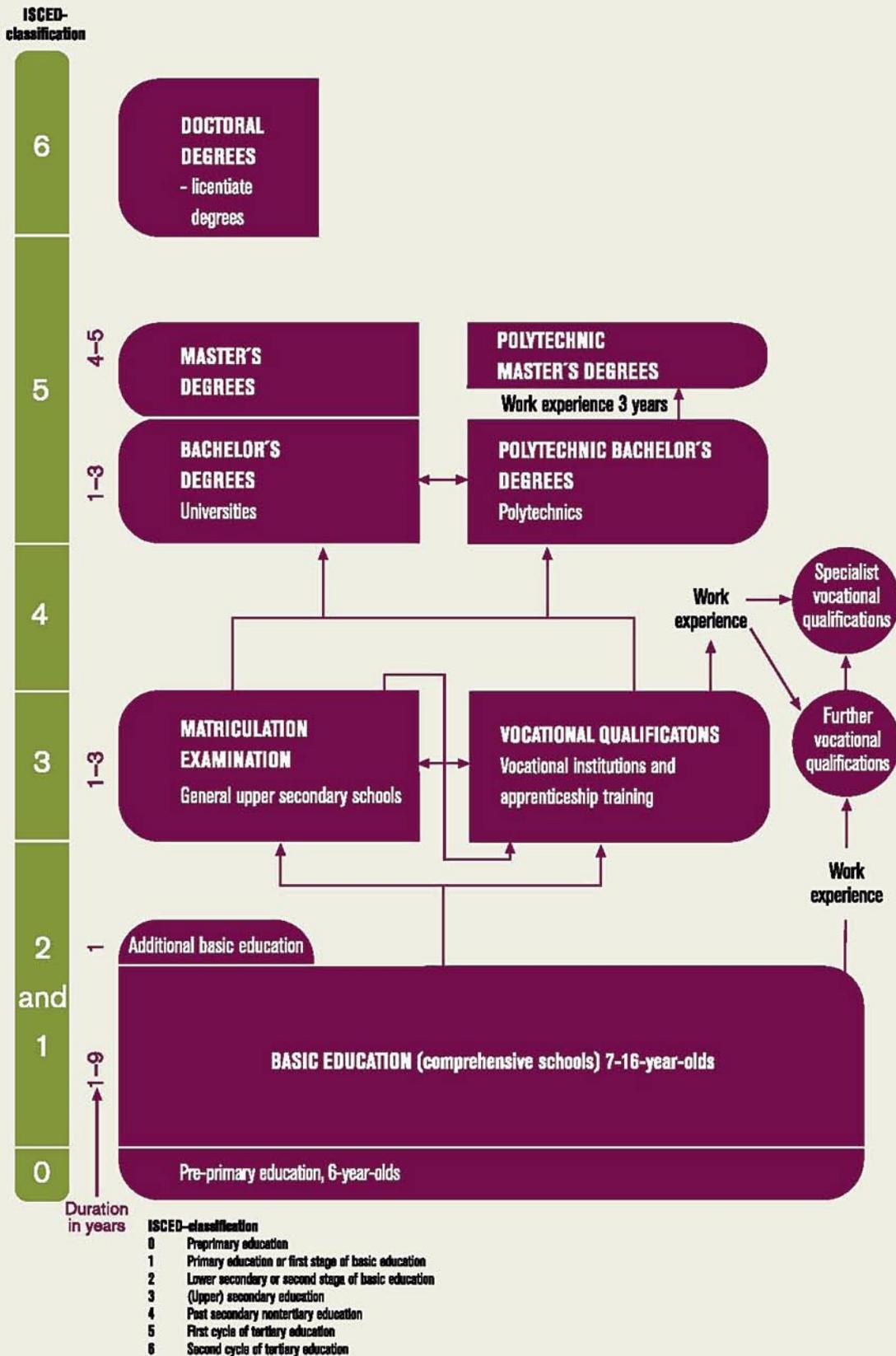
on content, language and learning skills outcomes / on commitments and plans
on development / personal growth

ADVANCE

- ✓ on previous learning;
- ✓ through demonstrating growth by assessing progress made in achieving learning outcomes;
- ✓ by making decisions about how to move forward;
- ✓ by creating something new.



THE FINNISH EDUCATION SYSTEM



The Added value of Multilingualism

Leonard Orban, European Commissioner responsible for multilingualism

Ladies and gentlemen,

in my capacity as European Commissioner for multilingualism, I am very pleased to be here in Barcelona. Catalonia is an example of good practice for all of us in Europe. In your communities, Catalan and Spanish thrive alongside each other and multilingualism is encouraged among all citizens.

I am equally pleased to be present today, on the occasion of the launch of the Linguamón - Universitat Oberta de Catalunya Chair in Multilingualism.

As you know, the Commission's Framework strategy for multilingualism, from 2005, emphasised the need to **develop the academic field of multilingualism**, and encouraged universities to introduce chairs in fields related to multilingualism and interculturalism. The creation of a dedicated Chair here today is proof that Member States are serious about promoting multilingualism, and developing higher education provision that meets the needs of today's students.

I would like to congratulate you on your achievement, which is the culmination of a long and fruitful collaboration. For today we can celebrate the inauguration of the Chair in Multilingualism, which you have aptly called a "nexus", facilitating collaboration between leading researchers around the world and creating multi-disciplinary teams to work on different aspects of multilingualism.

This initiative will make an important contribution to developing multilingualism as a discipline in its own right, and I look forward to following your progress.

LANGUAGES AT THE CENTRE OF EUROPE

Since its creation 50 years ago this year, the European Community, and now the European Union, has promoted without pause the languages of its Member States and citizens, and we continue to celebrate the cultural diversity they transmit. Each of the Union's six enlargements has extended also to languages, taking on board new languages and the challenges managing them brings with it. As a practical step, we are creating Field Offices for multilingualism in European capitals. I am pleased to say we have a multilingualism office in Barcelona too, to cater for the needs of Catalonia's citizens.

Year on year, multilingualism - its benefits and its challenges has gained in profile. In 2003, we adopted the Languages Action Plan for 2004 to 2006 - the first comprehensive policy approach to language teaching and learning across Europe. In 2005, we published a framework strategy on multilingualism. In January this year, I had the honour to be appointed the first Commissioner for multilingualism at the European Commission.

Currently, I and my services are redoubling our efforts to raise the profile of multilingualism on the European stage. My conviction that languages are both a tool and an asset in 21st century Europe has prompted me to consider a new strategy for multilingualism, which I intend to issue next year.

Your initiative, therefore, comes at a strategically opportune moment. It will make a major contribution to furthering the multilingualism cause and meeting the challenges it poses.

MULTILINGUALISM, A BRIDGE IN A CHANGING EUROPE

Ladies and gentlemen,

Europe is changing fast, as we are all aware. More EU nationals than ever are taking advantage of freedom of movement, which is accompanied by new challenges and obligations for receiving countries. We are seeing the number of arrivals from outside the Union increasing, in step with globalisation.

Against this backdrop, multilingualism is the tool for creating bridges between people rather than seeing division. It is the most explicit example of the European Union's motto, 'unity in diversity'. It is a prime channel for developing socially cohesive societies and for raising skills and competitiveness in the knowledge society.

Global world, changing needs - value for the individual.

In the past, many learned languages for their intrinsic beauty and to gain access to literature. However, they rarely had the opportunity to speak them. This is not the case today. The world has changed completely in this respect. One doesn't have to travel to use a foreign language. We have daily access and exposure on our doorstep, or keyboard. Through technologies, one has access from home to TV, radio and web sites in any number of languages. In addition, we travel more, for work or for leisure, for family reasons. It becomes ever more important to function in more than one language.

Migration is also having a direct impact on the need for multilingualism throughout the EU, since migrants extend from our metropolitan areas to the most remote rural areas in our Member States.

In our local communities, therefore, multilingualism has become a normal feature of society. Every EU citizen benefits from knowing more than one language, in their daily lives and in relations with their neighbours, colleagues and friends. The European Commission suggests, and Member States agree, that all Europeans aspire to mastering two languages, in addition to their mother tongue. May I say, the citizens of Barcelona are leading the way.

Next year is the European Year of Intercultural Dialogue. Given that languages and intercultural skills are so inextricably linked, I have created a High Level Group of Intellectuals, chaired by Amin Maalouf, to advise me on the contribution of mul-

tilingualism to intercultural dialogue, as part of the European Year of Intercultural Dialogue 2008 and beyond. The Group should make recommendations on how languages can open doors for intercultural dialogue and mutual understanding in the European Union.

ADDED VALUE FOR SOCIETY AND THE ECONOMY

Multilingualism promotes a 'healthy economy', and particularly in this competitive world of global markets, languages mean business. I am happy to say that, since taking up my 'chair' in multilingualism, we are increasingly getting business on board to champion languages in the workplace.

Early this year, we published a study which showed that companies, particularly small and medium-sized companies, are losing out because a lack of language skills stops them from attracting new business, whether in Europe or more widely. We must act to reduce this skills gap!

Our challenge is to get the message across to business and to education that languages have an economic impact, and to arm companies and individuals with the language tools and strategies for success.

So, at a conference on languages and business in September, we brought together business, language providers and regional and local actors, to discuss how best to promote languages in business and how to meet companies' needs. There is a great deal of good practice out there, and the conference was a first time for education providers and business to share their views and experience.

I have set up a Business Forum to continue this work. The forum will give us recommendations on language strategies for boosting the competitiveness of companies and improving the employability and mobility of workers; and on raising awareness about the benefits of multilingualism.

EXPECTATIONS FROM THE CHAIR IN MULTILINGUALISM

Finally, ladies and gentlemen, I would now like to share with you some of our expectations and hopes for the Chair in Multilingualism. What can its contribution be for the Open University and its students, and more widely?

Our 2005 Communication underlines the "need for national plans to give coherence and direction to actions to promote multilingualism". Here in Barcelona, you are certainly taking up the gauntlet.

The Chair being inaugurated today will be highly beneficial for the University. Its immediate impact will be to:

- Promote languages among students and staff throughout this university and the higher education sector in Catalonia, and its partner institutions worldwide

- Enhance choice of studies
- Improve teacher training and
- Further research in this hitherto under-developed field.

In addition, the chair is well-placed to encourage multilingualism in a holistic way, through coordinating activities across all relevant faculties of the university, and in so doing have knockon effects. For example, in cooperation with the teacher training department it can work to ensure that in the future, no young graduate teachers come into the profession of language teaching without having spent a period of immersion in a country where the language they teach is spoken. The

universities' graduate teachers can be prepared to participate in CLIL - Content and Language Integrated Learning.

Universities across Europe are more and more placing themselves as actors within society, sending out the message that they are relevant to society, to the labour market. Dialogue with business will allow you to share your languages expertise with the business world, to help them meet their language needs.

I welcome in particular your plans to design an International Master in Multilingualism Management. This will enhance the offer of studies in this field. Your dissemination and research will complement the work we are doing at European level.

Your intentions to embed the Chair in an international setting are most welcome. We hope that your plans to create a European Network of Chairs in Multilingualism will come to fruition in 2008.

Thank you for your attention. I wish you every success with this new and exciting endeavour.

Inauguration of the Chair of Multilingualism
Barcelona, 30 November 2007

Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa

Amin Maalouf

Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea

Un gruppo di personalità del mondo della cultura, costituito ad iniziativa del presidente della Commissione europea José Manuel Durão Barroso e del commissario per il multilinguismo Leonard Orban, è stato chiamato a prestare la sua consulenza sul contributo che il multilinguismo può dare al dialogo interculturale e alla comprensione reciproca dei cittadini nell'Unione europea.

Il gruppo, presieduto da Amin Maalouf, scrittore, era composto da:

Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut,

Sandra Pralong, esperta in comunicazione,

Simonetta Agnello Hornby, scrittrice,

David Green, presidente dell'EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), già direttore generale del British Council,

Eduardo Lourenço, filosofo,

Jacques de Decker, scrittore, segretario perpetuo dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese del Belgio,

Jan Sokol, filosofo, già ministro dell'istruzione della Repubblica ceca,

Jens Christian Grøndahl, scrittore,

Tahar Ben Jelloun, scrittore.

Tre serie di riunioni sono state organizzate a Bruxelles in giugno, ottobre e dicembre 2007. Redatto da Amin Maalouf, il rapporto che segue si ispira alle idee espresse da tutti i membri del gruppo e riflette i contenuti delle loro discussioni.

La diversità linguistica costituisce per l'Europa una sfida, ma una sfida che noi consideriamo salutare.

Per poter gestire efficacemente questa diversità, l'Unione europea deve affrontare questioni che, nel mondo d'oggi, sono diventate prioritarie e non possono più essere eluse senza compromettere il futuro. Come far vivere insieme in modo armonioso tante popolazioni diverse? Come dar loro il senso di un destino comune, di un'appartenenza comune? Dobbiamo cercare di definire un'identità europea? Questa identità potrà conciliare tutte le nostre differenze? Potrà integrare le componenti d'origine non europea? Il rispetto delle differenze culturali è compatibile con il rispetto dei valori fondamentali?

Questioni quanto mai delicate, di cui abbiamo voluto discutere con franchezza e serenità. Invitati a riflettere sul multilinguismo e su come esso potrebbe contribuire all'integrazione europea e al dialogo delle culture, abbiamo scelto di mettere

da parte i nostri presupposti, i più ottimisti come i più allarmisti, e di partire dalla constatazione più neutra: per ogni società umana la diversità linguistica, culturale, etnica o religiosa presenta vantaggi e insieme inconvenienti, è una fonte di ricchezze ma anche di tensioni; l'atteggiamento saggio consiste nel riconoscere la complessità del fenomeno, sforzandosi di massimizzare gli effetti positivi e minimizzare quelli negativi. È in questo spirito che abbiamo condotto la nostra riflessione tra giugno e dicembre 2007.

Pur essendo persuasi che il dibattito attorno a tali questioni si protrarrà per molte delle generazioni future, abbiamo voluto dare alcune risposte e proporre ai dirigenti europei e ai nostri concittadini un orientamento possibile; animati, durante tutte le nostre riunioni, dalla ferma convinzione che l'impresa in cui l'Europa si è impegnata dalla fine della seconda guerra mondiale è una delle più promettenti che mai il mondo abbia conosciuto e, in particolare, che una gestione efficace della nostra diversità linguistica, culturale e religiosa fornirebbe un modello di riferimento indispensabile a un pianeta che subisce le conseguenze tragiche della gestione caotica della sua diversità.

I PRINCIPI

Va da sé che la molteplicità delle lingue impone vincoli, pesa sul funzionamento delle istituzioni europee e ha un costo in termini di denaro e di tempo. Questo costo diventerebbe anche proibitivo se si volesse attribuire a decine di lingue tutto il posto che i loro locutori potrebbero legittimamente rivendicare.

Al cospetto di questa sovrabbondanza, si è facilmente tentati di lasciare che s'affermi una situazione di fatto in cui una sola lingua, l'inglese, occuperebbe nei lavori delle istituzioni europee un posto preponderante, due o tre altre lingue riuscirebbero a mantenere, ancora per qualche tempo, una presenza declinante, mentre la grande maggioranza delle nostre lingue avrebbe soltanto uno statuto simbolico e non sarebbe quasi mai utilizzata nelle riunioni comuni.

Un'evoluzione di questo tipo non ci sembra auspicabile. Perché sarebbe contraria agli interessi economici e strategici del continente e di tutti i suoi cittadini, di qualunque lingua materna; e anche perché sarebbe contraria allo spirito stesso del progetto europeo, per diversi motivi.

I - Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell'idea europea quale è emersa dalle macerie dei conflitti che hanno segnato il diciannovesimo secolo e la prima metà del ventesimo.

Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica. Questo, dal nostro punto di vista, è particolarmente confortante. Il fatto che un sentimento d'appartenenza comune sia fondato sulla diver-

sità linguistica e culturale è un potente antidoto contro i fanatismi in cui spesso sono degenerare le affermazioni identitarie in Europa e altrove, ieri come oggi. Nata dalla volontà di popoli diversi, che hanno liberamente scelto di unirsi, l'Unione europea non ha né la vocazione né la capacità di cancellare la loro diversità. Il suo compito storico è invece quello di salvaguardare, armonizzare, pacificare e far fruttificare questa diversità, e pensiamo che possa darsi i mezzi per assolvere questo compito.

Crediamo anzi che sia in grado di offrire all'umanità intera il modello di un'identità fondata sulla diversità.

II - L'Europa s'interroga oggi sulla sua identità e sulla possibilità di definirne il contenuto senza procedere per esclusioni e rimanendo aperta al mondo. Pensiamo che una riflessione sulla sua diversità linguistica le permetta di affrontare questa delicata questione nel modo più costruttivo, più sereno e più sano.

L'identità dell'Europa non è né una pagina bianca, né una pagina già scritta e stampata. È una pagina che stiamo scrivendo. Esiste un patrimonio comune, artistico, intellettuale, materiale e morale, di una ricchezza inaudita, con pochi equivalenti nella storia umana, che generazioni su generazioni hanno costruito e che merita di essere preservato, riconosciuto, condiviso. Ogni europeo, ovunque viva, di qualunque origine sia, deve poter far proprio questo patrimonio e riconoscerlo come suo, senza alcuna arroganza ma con legittima fierezza.

Tuttavia, il nostro patrimonio non è un catalogo chiuso. Ogni generazione ha il dovere di arricchirlo, in tutti i campi, nessuno escluso, secondo la sensibilità di ciascuno e in funzione delle diverse influenze che, ai nostri giorni, provengono da ogni angolo del pianeta.

Quanti fanno il loro ingresso Europa - e possiamo includere in questa formulazione persone di svariate provenienze: immigrati, cittadini dei nuovi Stati membri, e anche i giovani europei di ogni paese che cominciano a scoprire la vita - devono essere costantemente assecondati in questa loro duplice aspirazione: appropriarsi del patrimonio comune e apportarvi il loro contributo.

III - Se per l'Europa è indispensabile incoraggiare la diversità delle espressioni culturali, altrettanto indispensabile è affermare l'universalità dei valori essenziali. Sono due aspetti di uno stesso credo senza il quale l'idea europea perderebbe il suo senso.

La ragion d'essere dell'impresa europea che ha preso avvio all'indomani della seconda guerra mondiale consiste nell'adesione a certi valori. Valori a cui spesso hanno dato forma pensatori europei, ma che si sono anche sviluppati, in larga misura, come salutare reazione a eventi sanguinosi e nefasti della storia europea stessa.

L'Unione europea si è fatta contro le guerre devastatrici, contro le imprese totalitarie, contro il razzismo e l'antisemitismo. I primi passi della costruzione europea hanno coinciso anche con la fine dell'era coloniale e segnano l'inizio di un cambiamento nella natura delle relazioni tra l'Europa e il resto del mondo.

Non è mai facile stabilire in modo preciso e soprattutto in modo esauriente quali sono i valori a cui bisogna aderire per aver posto con pieno diritto sotto il tetto dell'Europa. Ma questa indeterminatezza, nata da una legittima precauzione intellettuale, non significa che ci si debba rassegnare al relativismo quanto ai valori fondamentali. Difendere la dignità dell'essere umano, uomo, donna o bambino, salvaguardarne l'integrità fisica e morale, impedire il deterioramento del suo ambiente naturale, rifiutare ogni umiliazione e ogni discriminazione abusiva legata al colore, alla religione, alla lingua, all'origine etnica, al sesso, all'età, alla disabilità, ecc., sono valori su cui non si può transigere in nome di qualsivoglia specificità culturale.

Essenzialmente, l'idea europea ci sembra poggiare su due esigenze inseparabili: l'universalità dei valori morali comuni e la diversità delle espressioni culturali; di questa, in particolare, la diversità linguistica costituisce, per ragioni storiche, una componente primaria, oltre ad essere, come cercheremo di dimostrare, un magnifico strumento d'integrazione e d'armonizzazione.

L'ORIENTAMENTO PROPOSTO

Alla luce di questi principi, abbiamo cercato una via di soluzione che sia al tempo stesso ambiziosa e realistica.

Ambiziosa, perché l'obiettivo da raggiungere non è quello di "ritardare l'ineluttabile", ma, al contrario, quello di affermare durevolmente la diversità linguistica nella vita degli europei - cittadini, popoli e istituzioni; ambiziosa, perché la soluzione dovrebbe poter operare indipendentemente dal numero di lingue considerate e anche perché non si tratta semplicemente di trovare un accordo che non nuoccia all'integrazione europea, si tratta di aprire una via che permetta di compiere progressi significativi in direzione dell'integrazione europea.

Vogliamo però procedere in modo realistico. Nel corso delle nostre discussioni, abbiamo sempre tenuto presente che la nostra riflessione non avrebbe alcun senso se non portasse a proposte concretamente applicabili. Naturalmente, non ci sono soluzioni semplici a problemi tanto complessi, ma è importante fissare una rotta.

L'orientamento che suggeriamo si articola in due idee, che sono in verità le due facce di una stessa proposta:

A - Nelle relazioni *bilaterali* tra i popoli dell'Unione europea l'uso delle lingue dei due popoli dovrebbe prevalere su quello di una terza lingua.

Questo implica che per ciascuna lingua europea esista, in ogni paese dell'Unione, un gruppo significativo di locutori competenti e fortemente motivati.

Il numero di tali locutori sarebbe naturalmente molto variabile secondo le lingue, ma dovrebbe essere ovunque sufficientemente consistente per consentire loro di occuparsi di tutti gli aspetti - economici, politici, culturali, ecc. - delle relazioni "binarie" tra i paesi interessati.

B - Perché questi contingenti di locutori possano essere formati, l'Unione europea dovrebbe farsi promotrice dell'idea di *lingua personale adottiva*.

L'idea è quella di incoraggiare ogni cittadino europeo a scegliere liberamente una lingua distintiva, diversa dalla sua lingua identitaria e anche dalla sua lingua di comunicazione internazionale.

Così come la concepiamo, la *lingua personale adottiva* non sarebbe per nulla una seconda lingua straniera, bensì, in qualche modo, una seconda lingua materna.

Studiata intensamente, parlata e scritta correntemente, questa lingua sarebbe integrata nel percorso scolastico e universitario e nel curriculum professionale di ogni cittadino europeo.

Il suo apprendimento si accompagnerebbe ad una conoscenza approfondita del paese o dei paesi in cui questa lingua è praticata, della letteratura, della cultura, della società e della storia legate a questa lingua e ai suoi locutori.

Grazie a questo approccio vorremmo superare la rivalità che oggi oppone l'inglese e le altre lingue, rivalità che si traduce in un indebolimento di queste ultime e arreca pregiudizio alla stessa lingua inglese e ai suoi locutori.

Distinguendo chiaramente, al momento della scelta, tra una *lingua di comunicazione internazionale* e una *lingua personale adottiva*, gli europei sarebbero indotti a prendere, per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, due decisioni distinte, l'una dettata dai bisogni della comunicazione più ampia, l'altra orientata da un complesso di motivazioni personali legate al percorso individuale o familiare, ai legami affettivi, all'interesse professionale, alle preferenze culturali, alla curiosità intellettuale, ecc.

Per ciascuna di queste decisioni, la scelta sarebbe la più aperta possibile.

Come lingua di comunicazione internazionale sappiamo bene che oggi i più sceglierebbero l'inglese. Ma qualcuno potrebbero scegliere il francese, lo spagnolo, il portoghese, il mandarino o altre lingue ancora.

Per la *lingua personale adottiva*, la scelta sarebbe virtualmente illimitata. È probabile che gran parte degli europei opterebbe per una delle grandi lingue emblematiche che hanno avuto un ruolo di primo piano nella storia del continente, lingue che potrebbero così arginare il loro declino ed entrare in una fase della loro storia di rinnovata vitalità.

Nel contempo, le lingue meno parlate, anche quelle fortemente minoritarie, godrebbero di un'influenza senza precedenti. Nella logica di una politica della *lingua personale adottiva*, infatti, la scelta di una lingua sarebbe decisa come è decisa la scelta di una professione. La conoscenza di una lingua relativamente rara darebbe un vantaggio supplementare, comparabile a quello di una specializzazione rara in un settore di punta. Col tempo, le persone si distribuirebbero tra tutte le lingue, in maniera certo molto disuguale, ma sempre significativa.

E soprattutto, in maniera duratura. Una delle conseguenze principali dell'approccio che proponiamo è che ogni lingua europea avrebbe un posto privilegiato negli scambi *bilaterali* con tutti i partner europei, nessuna sarebbe condannata a scomparire, nessuna sarebbe ridotta allo status di dialetto locale. In questo modo, i locutori

originari di questa lingua, anche se poco numerosi, non avrebbero più motivo di sentirsi deprezzati, esclusi, messi ai margini.

Trascurare una lingua significa correre il rischio che i suoi locutori voltino le spalle all'idea europea. Non può aderire pienamente alla costruzione europea chi non ha la sensazione che la propria cultura, e in primo luogo la propria lingua, sia pienamente rispettata e che l'integrazione del suo paese nell'Unione europea contribuisce a dare maggiore prestigio alla propria lingua e alla propria cultura e non a renderle marginali. Tante crisi di cui siamo stati testimoni, in Europa e altrove, traggono origine dal fatto che una comunità ha sentito, in un certo momento della sua storia, offesa la dignità della propria lingua; bisognerebbe rimanere vigili per evitare che sentimenti del genere si sviluppino negli anni e nei decenni futuri, mettendo in pericolo la coesione europea.

Ogni lingua è il prodotto di un'esperienza storica unica, è portatrice di una memoria, di un patrimonio letterario, di un'abilità specifica, e costituisce il fondamento legittimo di un'identità culturale. Le lingue non sono intercambiabili, di nessuna si può fare a meno, nessuna è superflua. L'esigenza di preservare tutte le lingue del nostro patrimonio, comprese le lingue europee ancestrali come il latino o il greco antico, e di favorire, anche per le nostre lingue più minoritarie, una certa espansione nel resto del continente, è indissociabile dall'idea stessa di un'Europa di pace, di cultura, di universalità e di prosperità.

GLI EFFETTI PREVISTI

Ispirato agli ideali che costituiscono la ragion d'essere dell'Europa moderna, l'approccio che proponiamo dovrebbe anche avere effetti tangibili sulla qualità della vita dei cittadini, sulla qualità dei rapporti tra le nazioni europee, sulle relazioni del continente con il resto del mondo, sulla coesistenza armoniosa delle culture in seno alle nostre società, sul buon funzionamento delle istituzioni comunitarie e più in generale sul proseguimento e il consolidamento della costruzione europea.

1 - Per tutti i cittadini europei, giovani o anziani, l'apprendimento intenso e approfondito di una lingua e di tutta la cultura che essa veicola costituirebbe un fattore di arricchimento sostanziale.

In una civiltà in cui la comunicazione acquista così grande importanza e si dispone di sempre più tempo libero, aggiungere alla propria esistenza questa esplorazione di un altro universo linguistico e culturale non può che essere fonte di grandi soddisfazioni professionali, intellettuali e affettive.

Inoltre, la conoscenza di una *lingua personale adottiva* e lo stretto contatto con l'universo dei suoi locutori dovrebbero favorire una visione del mondo più aperta agli altri e rafforzare il senso d'appartenenza all'Europa; non a scapito dell'appartenenza al paese natale o alla cultura d'origine, ma accanto a quest'appartenenza, dato che, nelle sue relazioni con i locutori della sua *lingua personale adottiva*, il

cittadino europeo sarebbe naturalmente portato a far loro conoscere il suo paese e la sua cultura.

Dal punto di vista professionale, tutto lascia pensare che la lingua inglese sarà, in futuro, sempre più necessaria, ma sempre meno sufficiente. Se, in certi settori d'attività, è già pressoché obbligatorio conoscerla, è anche vero che la conoscenza di una lingua che tutti sono di fatto tenuti a conoscere non costituisce, per chi si candida a un impiego o vuole intraprendere un'attività, un particolare titolo preferenziale. È vero già oggi, in molti casi, e lo sarà ancor più in futuro. Bisognerà trovare altri modi per distinguersi, per affermare la propria differenza e la propria specificità, e avere così migliori carte da giocare sul piano professionale; in quest'ottica, ciascuno dovrà assolutamente possedere un'altra lingua, la sua lingua personale, la sua lingua distintiva, meno comune dell'inglese e diversa anche da quella che condivide con i suoi compatrioti.

Per gli europei la cui lingua materna occupa nel mondo una posizione predominante, e pensiamo in primo luogo ai britannici, il fatto di acquisire una *lingua personale adottiva* è probabilmente ancor più vitale che per gli altri, dato che la tentazione di chiudersi nel monolinguisimo è molto più forte che altrove. Senza uno sforzo particolare per promuovere, fin dall'infanzia, l'apprendimento intensivo di un'altra lingua, il vantaggio di cui oggi godono gli anglofoni subirebbe una rapida erosione e la globalizzazione della loro lingua materna si ripercuoterebbe negativamente sulla loro competitività, tanto individuale quanto collettiva. Questa evoluzione paradossale è stata messa in evidenza da uno studio di notevole interesse effettuato di recente su richiesta del British Council.¹

Va forse sottolineato che è ovviamente auspicabile che vi siano europei che scelgono l'inglese come *lingua personale adottiva*, come Joseph Conrad, che aveva il polacco come lingua materna, il francese come lingua di comunicazione internazionale ed è diventato uno dei massimi scrittori di lingua inglese. Ci sembra importante che questa lingua conservi e affermi il posto eminente che merita come lingua di cultura, anziché essere confinata in un ruolo di strumento di comunicazione globale, ruolo lusinghiero ma riduttivo, da cui rischia di essere impoverita.

2 – In quanto mette l'accento sul carattere *bilaterale* delle relazioni linguistiche tra i vari paesi, l'approccio che proponiamo dovrebbe ripercuotersi positivamente sulla qualità dei rapporti tra europei, individui e popoli.

Ci sembra, infatti, che tale qualità sarebbe sensibilmente migliorata se ciascuno potesse esprimersi in una lingua padroneggiata perfettamente, la sua o quella dell'interlocutore, anziché in una terza lingua adoperata in modo approssimativo, come spesso accade oggi; studi recenti sembrano anche dimostrare che le trattative commerciali hanno molto più spesso buon esito se ciascuna delle parti si sente libera di esprimersi nella propria lingua.

¹ David Graddol, *English Next*, 2006.

Parlando di qualità delle relazioni, intendiamo tanto l'efficacia degli scambi, la sottigliezza dei contatti umani, quanto l'intensità e la solidità delle relazioni tra i popoli nell'ambito della grande famiglia europea.

L'Europa si è costruita dopo secoli e secoli di conflitti tra le sue nazioni, in particolare tra nazioni vicine. Perciò, apprendere la lingua di un *partner* che un tempo era un nemico è un atto importante, tanto per il suo significato simbolico quanto per i suoi effetti pratici.

Perché si rafforzi la coesione tra i paesi dell'Unione, non basta che tutti appartengano a uno stesso insieme, occorre anche che i legami bilaterali tra ogni paese e ciascuno dei suoi partner siano cementati da forti affinità fondate in particolare sul posto privilegiato che occuperebbe, per i cittadini di ciascun paese, la lingua dell'altro.

Nonostante gli sforzi compiuti da alcuni grandi paesi fondatori, come la Francia e la Germania, si osserva un indebolimento della conoscenza della lingua del vicino a vantaggio di una lingua di comunicazione internazionale giudicata più utile. Se si vuol rovesciare questa tendenza che sembra inesorabile, è necessario rompere radicalmente con la logica tradizionale dell'apprendimento delle lingue, dissociando nettamente le due scelte, l'una compiuta in funzione della diffusione sul piano mondiale di una lingua, l'altra, quella della *lingua personale adottiva*, in funzione di altri criteri, che possono essere molto vari, molto soggettivi; evitando alla gente di dover scegliere tra le considerazioni utilitarie e le affinità culturali, si ridarebbe una potente ragion d'essere all'apprendimento di ogni lingua europea, che potrebbe essere quella di un paese distante, ma talvolta quella del paese vicino.

3 - I vantaggi dell'approccio che proponiamo sarebbero altrettanto significativi per le relazioni tra l'Europa e il resto del mondo.

Se è probabile che la maggior parte dei nostri concittadini sceglierebbe come *lingua personale adottiva* quella di un altro paese dell'Unione, è anche probabile che molti di loro sceglierebbero lingue di altri continenti. Si pensa oggi soprattutto alle lingue dei grandi paesi asiatici, che sono diventati partner economici di primo piano.

L'argomentazione sviluppata a proposito dell'Europa potrebbe essere parzialmente ripresa per quanto riguarda il pianeta nel suo insieme. Che le relazioni con i vari paesi siano principalmente gestite da europei che hanno studiato intensamente la lingua del paese in questione, la sua cultura, la sua società, la sua storia, le sue leggi, le sue istituzioni, è un'evoluzione auspicabile, che può soltanto arrecare benefici all'Unione, su tutti i piani. Un economista ha osservato giustamente che una persona che parla solo una lingua internazionale può sempre comperare, ovunque nel mondo, tutto ciò che vuole; ma se desidera vendere più che comperare, ha interesse a conoscere la lingua dell'acquirente potenziale. Forse le cose non stanno necessariamente così, ma di sicuro chi ha imparato le lingue dei partner commerciali ha nei confronti di chi non le ha imparate un vantaggio decisivo.

L'interesse dell'Europa è di avere contingenti significativi di locutori per tutte le lingue del mondo. La strategia che proponiamo dovrebbe favorire questa evoluzione. Nel nostro intento, la scelta della *lingua personale adottiva* sarebbe, lo ripetiamo, la più ampia e la più libera possibile. Nessuna lingua dovrebbe essere trascurata, perché tutte aprono orizzonti professionali, culturali o d'altro tipo ai cittadini, ai paesi e all'intero continente.

- 4 - Il nostro gruppo ha lungamente riflettuto sul modo di evitare che la diversità culturale abbia ripercussioni negative sulla coesistenza armoniosa in seno alle società europee.

Il fenomeno dell'immigrazione assume un'importanza crescente nella vita politica, economica, sociale e intellettuale del continente. Potremmo dire al suo riguardo quel che dicevamo a proposito della diversità europea in generale, ossia che si tratta di una fonte d'arricchimento ma anche di tensione, e che una politica saggia è quella che, riconoscendo tutta la complessità di questo fenomeno, si sforza di massimizzare i vantaggi e minimizzare gli inconvenienti. Ci sembra che l'approccio che proponiamo per gestire la diversità linguistica possa contribuire in modo significativo a questo duplice obiettivo.

Per gli immigrati la *lingua personale adottiva* dovrebbe essere, in generale, quella del paese in cui hanno scelto di stabilirsi. Una conoscenza approfondita della lingua nazionale e della cultura che essa veicola è un elemento indispensabile per integrarsi nella società d'accoglienza, per partecipare alla sua vita economica, sociale, intellettuale, artistica e politica. È anche un fattore d'adesione degli immigrati all'Europa nel suo insieme, al suo progetto comunitario, al suo patrimonio culturale e ai suoi valori fondamentali.

Parallelamente e, si potrebbe dire, reciprocamente, è essenziale che i paesi europei comprendano quanto è importante, per gli immigrati e i figli di immigrati, preservare la conoscenza della loro lingua d'origine. Un giovane che perde la lingua dei suoi antenati perde anche la capacità di comunicare serenamente con i suoi genitori, e questo è un fattore di disgregazione sociale, generatrice di violenza.

L'affermazione identitaria esacerbata nasce spesso da un senso di colpa nei confronti della cultura d'origine, senso di colpa che talvolta si esprime in una volontà di rivalsa che assume connotati religiosi. In altri termini, se una persona immigrata, o nata da genitori immigrati, può parlare la propria lingua materna e trasmetterla ai propri figli, se sente la sua lingua e la sua cultura d'origine rispettate nella società d'accoglienza, ha meno bisogno di compensare in altro modo la sua sete identitaria.

Permettere agli immigrati, europei e non europei, di avere facilmente accesso alla loro lingua d'origine, permettere loro di conservare quella che si potrebbe chiamare la loro dignità linguistica e culturale, ci sembra, anche questo, un potente antidoto contro il fanatismo. L'appartenenza religiosa e l'appartenenza linguistica sono, palesemente, tra gli elementi costitutivi più forti di un'identità. Funzionano però in modo diverso e si trovano a volte in concorrenza. L'appar-

tenenza religiosa è esclusiva, l'appartenenza linguistica no. Dissociare questi due potenti fattori identitari, sviluppare l'appartenenza linguistica e culturale, non a scapito della religione ma a scapito dell'uso identitario della religione, ci sembra un'azione salutare, che potrebbe contribuire a ridurre le tensioni in seno alle società europee e nel resto del mondo.

Così come gli immigrati sarebbero incoraggiati ad adottare pienamente la lingua del paese ospitante e la cultura che essa veicola, sarebbe giusto e utile che le lingue identitarie degli immigrati facessero anch'esse parte delle lingue che gli europei stessi sarebbero incoraggiati ad adottare. Bisognerebbe uscire progressivamente da questa relazione a senso unico nella quale le persone venute da fuori imparano sempre meglio le lingue europee, mentre pochi europei si preoccupano di imparare le lingue degli immigrati. Questi hanno bisogno di sentire che le loro lingue, le loro letterature, le loro culture sono conosciute e apprezzate dalle società in seno alle quali vivono, e ci sembra che l'approccio basato sulla *lingua personale adottiva* potrebbe contribuire a dissipare questo disagio.

- 5 - Il nostro gruppo di riflessione non si è preoccupato espressamente degli effetti della molteplicità delle lingue sul funzionamento delle istituzioni comunitarie. Ci sembra tuttavia che, mettendo l'accento sulle *relazioni bilaterali tra lingua e lingua*, l'approccio che proponiamo permetterebbe di razionalizzare la gestione della diversità linguistica nell'Unione, anche nella pratica quotidiana delle istituzioni.

Invece di dover venire a capo di un immenso groviglio, praticamente impossibile da districare, fatto di decine di lingue e di centinaia di combinazioni possibili, che inevitabilmente suscita innumerevoli recriminazioni, si avrebbe a che fare con coppie di lingue, associate l'una all'altra sul terreno e le cui relazioni sarebbero soprattutto gestite dai locutori comuni, cioè dalle persone più strettamente legate sia all'una che all'altra lingua, e meglio qualificate per rafforzare i legami tra i due popoli in questione.

Sarebbe infatti auspicabile avere, per ogni coppia di paesi, un organismo bilaterale e bilingue - un istituto, una fondazione, un'associazione o anche semplicemente un comitato - creato su iniziativa dei dirigenti politici o di un gruppo di cittadini uniti da legami particolari a entrambi i paesi, alle loro lingue, alle loro culture. Questo organismo prenderebbe iniziative per sviluppare la conoscenza reciproca, cercherebbe di interessare ai suoi progetti le autorità nazionali, regionali o urbane, le istituzioni scolastiche e universitarie, imprese, associazioni di insegnanti, di traduttori, di autori o editori, personalità, cittadini attivi, ecc.

Tra i numerosi compiti che questi organismi bilaterali potrebbero assolvere, uno dei più importanti sarebbe quello di assicurarsi che la lingua di ogni paese sia insegnata a un certo numero di persone del paese partner, che i programmi scolastici e universitari prevedano soggiorni prolungati nell'altro paese, che istituzioni e imprese pubbliche o private sostengano quanti scelgono queste lingue offrendo loro tirocini e poi impieghi. Si potrebbero anche immaginare innume-

revoli operazioni di gemellaggio tra città, quartieri, villaggi, e anche tra istituzioni pedagogiche, associazioni sportive, editori, ecc.

Ciascuno di questi organismi bilaterali s'impegnerebbe a rafforzare i legami tra i locutori delle due lingue; ma va da sé che dovrebbero anche esserci, in ogni paese dell'Unione, strutture simili operanti con altrettanta passione in direzione di tutti gli altri paesi; il risultato perseguito sarebbe un fitto "tessuto", esteso all'intera Europa, che rafforzerebbe l'appartenenza comune, pacificando nel contempo l'identità di ciascuno.

In questa prospettiva, il ruolo delle istituzioni comunitarie consisterebbe nell'aiutare a concepire il quadro generale nel quale queste relazioni linguistiche bilaterali sarebbero costruite quando non lo sono ancora, ed eventualmente nell'armonizzarle; nel centralizzare le informazioni riguardanti ciascuna di queste "coppie di lingue", in particolare allo scopo di far beneficiare gli uni delle esperienze degli altri, così da favorire la diffusione dei metodi che si rivelano fruttuosi e mettere in guardia da quelli che appaiono deludenti. In certi casi, specie in quello delle relazioni tra due lingue fortemente minoritarie, le istituzioni comunitarie potrebbero contribuire finanziariamente ai programmi di insegnamento, di formazione dei docenti, di scambi scolastici o universitari, di traduzione, ecc. Pensiamo però che, in via generale, questo contributo dovrebbe ridursi progressivamente via via che il funzionamento del sistema sarà stato rodato, avrà preso la sua velocità di crociera e trovato le proprie risorse.

LE IMPLICAZIONI

In questo nostro rapporto non abbiamo voluto specificare quali misure sarebbero da adottare per attuare concretamente l'orientamento che proponiamo. Ci è sembrato che in questa fase occorresse innanzitutto stabilire una rotta e tentare di convincere i nostri concittadini e i nostri dirigenti della sua opportunità.

Tuttavia, abbiamo ritenuto necessario dedicare una parte importante dei nostri lavori alle implicazioni pratiche delle nostre raccomandazioni, per assicurarci che restino, pur volendo essere ambiziose e innovative, perfettamente razionali e realistiche; che sarebbe possibile attuarle senza grandi difficoltà, in tempi ragionevoli, senza costi eccessivi; che ne trarrebbero indubbio vantaggio tutti i paesi, tutte le culture e tutti i cittadini, quali che ne siano le lingue e le speranze quanto al futuro dell'Europa. Questo ci porta a formulare le osservazioni che seguono.

A - È certo che, auspicando che ogni persona sia incoraggiata a scegliere liberamente la propria *lingua personale adottiva*, affermiamo un principio che non potrà essere applicato istantaneamente in ogni città, in ogni villaggio e per tutte le lingue. Come ogni principio di questa natura, la sua funzione è di indicare una via, fissare un obiettivo verso il quale si cercherà di avanzare quanto meglio si potrà. L'idea essenziale è che le due o tre lingue straniere che una persona avrebbe la possibilità di imparare non dovrebbero essere decise soltanto "al vertice", ma che

questa decisione dovrebbe essere presa “alla base”, cioè al livello delle scuole e, sempre più, al livello dei cittadini stessi.

B - Uno dei vantaggi dell'approccio che raccomandiamo è che, per essere messo in atto, non ha bisogno che prima siano state prese decisioni nazionali o comunitarie. Ognuno può decidere di scegliere la sua *lingua personale adottiva*; ogni paese, ogni città, ogni comune, ogni impresa, ogni istituzione pedagogica può prendere iniziative che vanno in questo senso.

Ad esempio, un'istituzione scolastica potrebbe decidere di introdurre nel suo programma una lingua “inattesa”, distintiva, che non fa parte di quelle che abitualmente vi si insegnavano. Questo potrebbe avvenire nel quadro di uno scambio con una scuola del paese della lingua scelta. Non è necessario che l'operazione sia vasta o spettacolare. Prendiamo il caso di una città svedese gemellata con una città portoghese o di una città italiana gemellata con una città polacca; le autorità comunali potrebbero favorire la creazione di due corsi di studio paralleli, ciascuno nella lingua dell'altro paese. Le classi gemellate potrebbero effettuare soggiorni prolungati, anno dopo anno, nel paese corrispondente, partecipare ad attività comuni, stringere legami. Esperimenti simili potrebbero coinvolgere ogni volta solo qualche decina di alunni, ma se si generalizzassero, se vi fossero centinaia e migliaia di iniziative di questo tipo - tra paesi, regioni, città, quartieri, istituzioni, imprese, associazioni, ecc. - si svilupperebbe una potente dinamica.

C - Detto questo, restiamo convinti che il nostro approccio della questione linguistica non potrebbe avere tutto l'impatto auspicato senza un impegno risoluto da parte dei responsabili europei.

Poiché si tratta di stabilire una rotta, di determinare una strategia complessiva in cui verrebbero ad inserirsi le diverse iniziative, è importante che una decisione in questo senso sia presa al più alto livello, e idealmente nel 2008, Anno europeo del dialogo interculturale.

L'Unione europea si è già impegnata a costruire una società del sapere, diversificata e armoniosa, competitiva e aperta sul mondo, e a promuovere la conoscenza delle lingue; ha espresso l'auspicio, in particolare, che in ogni paese due lingue straniere siano insegnate fin dall'infanzia. Ponendosi in questa prospettiva, il nostro gruppo di riflessione ha voluto proporre una modalità d'applicazione che tenga conto della complessità del fenomeno linguistico in questo inizio del XXI secolo, nella speranza di facilitare il raggiungimento di questi obiettivi, di amplificarne le ripercussioni positive per ogni cittadino e per ogni collettività e affermare durevolmente la diversità linguistica come fondamento emblematico e pratico della costruzione europea.

D - L'insegnamento di molte lingue straniere in paesi che non ne hanno l'abitudine può certamente porre problemi logistici, finanziari e umani, riguardanti in particolare la formazione degli insegnanti necessari in numero sufficiente, l'adattamento delle scuole alle nuove esigenze, la gestione del tempo. Ma ostacoli di questo genere sono sormontabili molto più facilmente grazie alle tecnologie moderne.

È ad esempio perfettamente realistico immaginare lezioni impartite *on line* da uno stesso professore ad alunni situati in diverse località, con la possibilità per gli alunni di porre domande in diretta sui loro schermi. In termini tecnici, la cosa è oggi pienamente realizzabile e potrebbe anche favorire i contatti tra i locutori di una stessa *lingua personale adottiva* ben più di quanto farebbe un corso di lingua tradizionale.

Questo richiederà probabilmente un'unificazione degli orari, affinché le stesse ore siano dedicate all'apprendimento simultaneo delle lingue in più paesi; in queste ore, ogni allievo europeo si collegherebbe al suo corso di greco, di olandese, di rumeno o di estone. Siamo persuasi che questi orari comuni susciterebbero di per sé una dinamica quanto mai benefica, sul piano della conoscenza e dello sviluppo individuale come su quello dell'appartenenza civica, soprattutto se potessero estendersi via via all'intera Europa.

Si ha qui, secondo noi, un esempio eloquente del modo in cui decisioni comunitarie in materia potrebbero facilitare l'applicazione del nuovo orientamento; e anche, pensiamo, un'illustrazione dell'influsso che una nuova strategia linguistica potrebbe avere sul rafforzamento dell'idea europea negli spiriti.

E - La libera scelta di una *lingua personale adottiva* non potrà probabilmente essere sempre compiuta una volta per tutte. In generale, a scegliere saranno i genitori e la scuola, più che gli scolari stessi; e a volte questa scelta sarà rimessa in discussione in un momento successivo della vita. Ma il beneficio di quel che sarà stato acquisito nei primi anni rimarrà e spesso avrà preparato il terreno mentale all'apprendimento di un'altra lingua. Non è del resto necessario che la *lingua personale adottiva* sia sempre scelta nell'infanzia. Può esserlo a tutte le età, anche a quella della pensione, che offre oggi a decine di milioni di europei la prospettiva di un lungo periodo di tempo libero che potrebbero utilizzare per dedicarsi allo studio appassionato di un'altra lingua, un altro paese, un altro popolo, un'altra cultura.

Se l'orientamento che raccomandiamo verrà adottato, ci si dovrà ovviamente preoccupare nel dettaglio del modo in cui attuarlo nel corso dei prossimi anni. Un'azione che sarà doppiamente pedagogica, perché si tratterà di instillare pazientemente negli animi l'approccio bilaterale delle relazioni linguistiche e la nozione di *lingua personale adottiva*, poi di occuparsi praticamente delle diverse implicazioni, in particolare nel settore dell'insegnamento.

Sarà, per l'Europa, un'impresa di vasta portata, ma siamo persuasi che sia indispensabile mettervi mano al più presto e che le sue ricadute materiali e morali giustificheranno largamente gli sforzi necessari. Perché, per tornare espressamente alle domande che sono state poste al nostro gruppo di riflessione, la nostra risposta è chiara: una gestione saggia e immaginativa della diversità linguistica può effettivamente favorire l'integrazione europea, promuovere lo spirito di appartenenza civica e di appartenenza all'Unione; può anche contribuire significativamente al dialogo delle culture e alla loro coesistenza armoniosa, sia nei riguardi del resto del mondo,

sia in seno alle nostre società. Potrebbe anche dare alla costruzione europea un nuovo slancio, un nuovo respiro.

RINGRAZIAMENTI

I dieci membri del gruppo desiderano ringraziare sinceramente tutte le persone che, da parte della Commissione europea, hanno facilitato i loro lavori e hanno contribuito alla loro riflessione, in particolare Leonard Orban, commissario per il multilinguismo, Odile Quintin, direttrice generale per l'istruzione e la cultura, Patricia Bugnot, Catulina Soares Guerreiro, Alison Crabb, Vladimir Sucha, Pietro Petrucci, Harald Hartung, Diego Marani e Yves Lostecque, gli interpreti e i traduttori.

Un ringraziamento particolare a Teresa Condeço, che ha assicurato con efficacia e grazia la direzione amministrativa del gruppo.

Bruxelles 2008