

Pubblicato in: Cardona M., (a cura di), 2008, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.

## **TEAM TEACHING IN CLIL: TECNICHE, PIANIFICAZIONE E GESTIONE**

MARCELLA MENEGALE  
*Università Ca' Foscari*

### **Abstract**

*Il team teaching risulta attualmente essere uno dei concetti chiave di realizzazione della metodologia Clil. Per poter attuare percorsi didattici che siano efficaci sia dal punto di vista del contenuto disciplinare che dell'appropriatezza della lingua straniera veicolo di insegnamento/apprendimento, è necessario che il docente della disciplina non linguistica e il docente di lingua condividano metodi, strategie, risorse, materiali, tecniche, valutazione. Una forte sinergia tra i due docenti deve quindi caratterizzare l'intera fase di pianificazione del percorso Clil e anche la gestione della classe nel caso di lezioni in compresenza.*

*L'intervento cercherà di delineare tutti gli ambiti in cui è essenziale una comunicazione costante e una collaborazione tra i due docenti, portando anche ad esempio dati raccolti dall'osservazione di lezioni Clil svolte in scuole secondarie che hanno partecipato al Progetto PRIN Clil.*

**Parole chiave:** *team teaching, CLIL, pianificazione didattica.*

## Introduzione

Il *team teaching*, in ambito scolastico, indica una tattica di insegnamento di gruppo che varia in base al numero dei membri che lo compongono, ai metodi didattici implementati, alle tecniche e alle strategie usate<sup>1</sup>.

Restringendo il campo al contesto CLIL, ossia di insegnamento/apprendimento di contenuto e lingua in modo integrato (*content and language integrated learning*) in cui la lingua straniera funge da veicolo di apprendimento disciplinare, il *team teaching* si traduce in pratica nella collaborazione tra i due docenti che insieme organizzano la lezione CLIL, ovvero il docente di lingua straniera e il docente di disciplina. Questi due docenti lavorano insieme su diversi aspetti della pianificazione e realizzazione delle lezioni CLIL: dalla scelta degli argomenti da presentare, alla stesura degli obiettivi formativi, disciplinari e linguistici, all'elaborazione del materiale da utilizzare, alla programmazione delle lezioni in compresenza, alla valutazione dei risultati.

Saranno di seguito presentati singolarmente gli aspetti sopra citati ed altri di particolare interesse, così da poter dare un quadro preciso delle caratteristiche del lavoro di un *team teaching*. Per sostanziare quanto si andrà ad esporre, verranno portati esempi di gestione del *team* così come praticato da alcuni docenti osservati e videoregistrati durante lo svolgimento del progetto PRIN<sup>2</sup>.

Prima di addentrarci nell'analisi, è essenziale chiarire che non esistono regole univoche per l'organizzazione e realizzazione del *team teaching* in CLIL: sono i docenti che lo compongono che in base alle caratteristiche del loro stile di insegnamento, della loro esperienza didattica e delle loro preferenze metodologiche caratterizzano la specificità del loro stesso team. È possibile in ogni caso dare qualche indicazione utile a quei docenti che si affacciano sul panorama dell'insegnamento veicolare e hanno necessità di formare un *team*.

### 1. Premesse essenziali per un buon funzionamento del team teaching

Uno degli aspetti fondamentali da rispettare affinché il *team* funzioni sta nel fatto che deve essere un metodo scelto dagli stessi insegnanti e non imposto loro dal dirigente scolastico o dall'istituzione. Lavorare in *team* significa essere a stretto contatto con un altro insegnante, che si può conoscere da più o meno tempo, con cui si deve riuscire comunque a stabilire una forte affinità. Tale affinità si crea con una conoscenza approfondita prima di tutto di se stessi e, in secondo luogo, del collega.

Per poter lavorare in *team* vanno infatti affrontati argomenti quali la natura del proprio stile di insegnamento, degli approcci che si attuano in classe, dei metodi che li traducono, delle tecniche prescelte. Deve ovviamente esistere una vicinanza tra gli stili di insegnamento dei due docenti che lavorano in *team*, o per lo meno essi dovranno cercare di smussare le loro diversità con l'intento di creare una strada

---

<sup>1</sup> Non bisogna confondere il *team teaching* ("insegnamento di gruppo") con il *teaching team* ("gruppo insegnante"). Sebbene simili, i due termini indicano sistemi estremamente diversi di collaborazione fra i membri del gruppo. Sia docenti appartenenti alle stesse discipline che docenti con ambiti diversi di specializzazione possono unirsi in un *teaching team* per collaborare sulla programmazione o scambiarsi informazioni, ma per trasformare tale *teaching team* in un *team teaching* essi devono essere in grado di elaborare per i loro studenti un curriculum interdisciplinare strutturato.

<sup>2</sup> Il progetto di ricerca "La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera" (2005-2008) è stato finanziato dal MIUR. Gli esempi di gestione pratica del *team teaching* che verranno proposti in questo articolo riguardano le osservazioni svolte dall'unità di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

comune in cui condividere approcci e strategie da percorrere nel momento in cui lavoreranno insieme in CLIL.

La riflessione sulle caratteristiche individuali è fondamentale per capire quali possano essere in punti di forza (e di debolezza) del *team* e procedere nella collaborazione tenendoli in adeguata considerazione.

La necessità di *scegliere* di far parte di un *team teaching* deriva dal fatto che non tutti gli insegnanti sono disposti a mettere in discussione il proprio stile di insegnamento, a modificare le proprie strategie e a confrontarsi ad un livello profondo (che si potrebbe definire persino “intimo”) con un collega. Inoltre, l’insegnante dovrà avvicinarsi ad una disciplina che è diversa dalla sua e questo implica necessariamente un interesse verso i nuovi argomenti da affrontare (se un insegnante di chimica non è mai stato attratto dalla lingua inglese o un docente di inglese non ha mai desiderato approfondire contenuti di chimica, sarà inappropriato pensare ad un *team* tra i due, anche se umanamente vanno molto d’accordo e professionalmente si apprezzano).

Una volta stabilito con chi si vuole creare il *team*, i due insegnanti devono stabilire quali saranno i ruoli di ognuno, sia per quanto riguarda la collaborazione sulla pianificazione delle lezioni CLIL (stabilire gli obiettivi didattici, creare i materiali, progettare le attività, disporre griglie di valutazione), sia relativamente alla parte pratica di realizzazione della compresenza in classe (quale docente spiega i contenuti? Quale docente segue gli studenti nelle attività?). In questa fase iniziale la distinzione dei ruoli servirà a chiarire quali saranno i compiti dei due docenti, così da non imbattersi in problemi o incomprensioni future<sup>3</sup>. Ovviamente, i ruoli potranno essere modificati durante il percorso didattico, nel caso la situazione lo richiedesse e i docenti del *team* ne sentissero l’esigenza. Essenziale è creare un senso di supporto reciproco tra i due insegnanti, in modo che sia durante la fase di pianificazione che durante la compresenza in classe, l’uno sappia di poter contare sull’altro, ognuno abbia sensibilità e rispetto tali da permettere l’intervento del collega nei vari momenti.

## 2. Elementi da considerare

Di seguito sono presentati alcuni elementi da considerare esplicitamente da parte dei due docenti del *team* riguardano l’organizzazione e la gestione della classe.

### 2.1. L’organizzazione della classe

Ogni docente dovrà riflettere su com’è organizzato lo spazio classe durante le sue lezioni “tradizionali” (quelle in cui non viene implementata la metodologia CLIL): è contemplato l’uso della cattedra? com’è la disposizione dei banchi? Nelle scuole italiane solitamente la classe rimane nella stessa aula per tutto l’orario scolastico, ad esclusione di cambi dovuti a discipline che richiedono l’uso di altri luoghi (palestra, laboratori,...). Lo spazio nelle aule è generalmente organizzato come visibile nella Figura 1.

insegnante
------------

<sup>3</sup> Una suddivisione più dettagliata dei ruoli sarà stabilita in un secondo momento, preferibilmente basandosi sull’utilizzo della Figura 4 (vedi paragrafo 6).

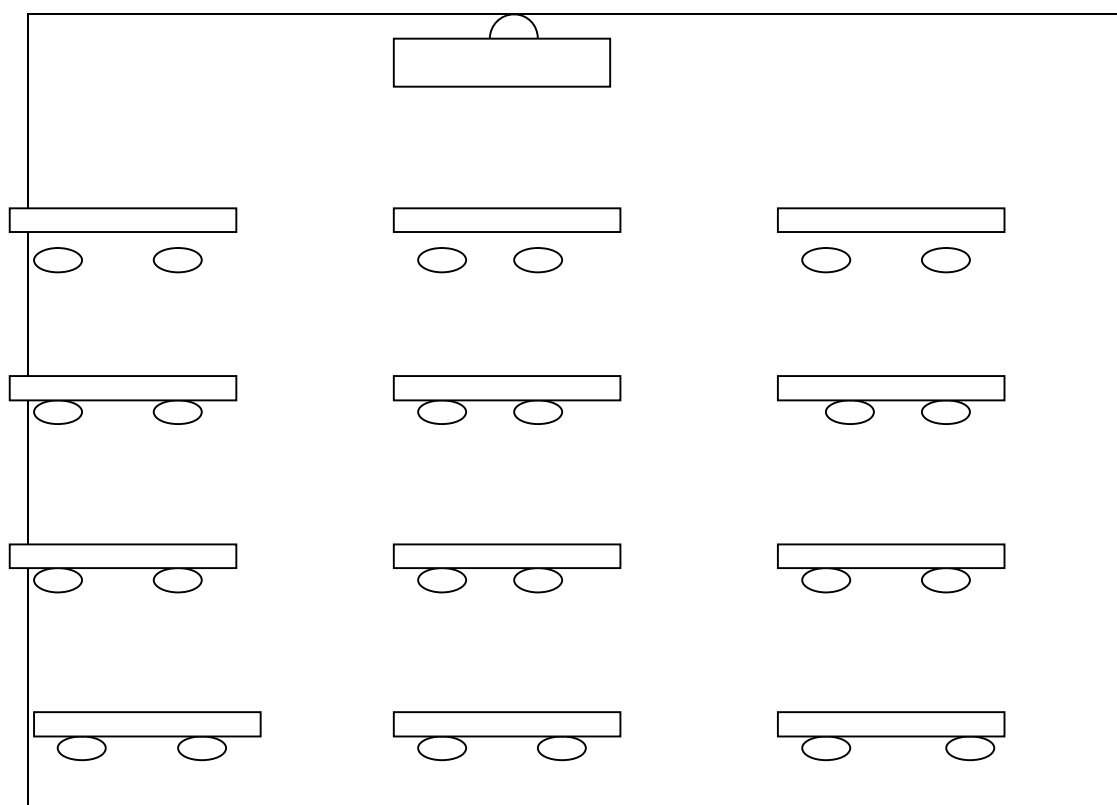


Figura 1: disposizione dello spazio aula durante lezione tradizionale

Uno spazio di questo tipo favorisce ovviamente la lezione frontale a scapito dell'applicazione di metodi di lavoro collaborativi quali l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento tra pari, ecc.

Una disposizione dello spazio così come rappresentata nella Figura 1 non è coerente con la natura metodologica del CLIL, basata principalmente sul principio di apprendimento significativo (Novak 1998) che vede al centro del processo di apprendimento lo studente, il quale costruisce nuovo sapere a partire da ciò che già conosce grazie all'uso di materiali significativi e alla mediazione costante dell'insegnante, che lo aiuta nel percorso proponendo attività di scoperta dei contenuti nuovi tramite lo sviluppo di abilità cognitive di livello superiore (Bloom 1956). Poiché l'apprendimento dovrebbe essere promosso in CLIL principalmente tramite l'adozione di metodi a mediazione sociale in cui gli studenti partecipano attivamente, si scambiano informazioni, lavorano insieme alla soluzione di problemi, condividono materiali, l'aula dovrebbe essere disposta come sulla Figura 2. Una tale organizzazione dello spazio permette uno scambio comunicativo molto più intenso sia tra i componenti dello stesso gruppo, sia tra i vari gruppi e, nello stesso tempo, consente agli insegnanti di passare tra i banchi e monitorare il lavoro degli studenti, mantenendo anche uno spazio comune libero per eventuali esposizioni frontali (sia da parte degli insegnanti che degli stessi studenti).

Dall'analisi delle lezioni CLIL osservate durante il progetto PRIN, si è visto che una simile organizzazione dello spazio aula non solo favorisce una maggior partecipazione da parte degli studenti, ma permette anche ai due insegnanti del team di interagire meglio sia fra loro che con la classe. Nei momenti di lezione frontale come nei momenti di lavoro collaborativo, gli insegnanti hanno un maggior controllo della situazione e la vicinanza fisica con gli studenti facilita un supporto e

un'interazione più efficace. Inoltre, in questo modo i due docenti sono entrambi a disposizione della classe ed è garantito un maggior equilibrio dei ruoli anche agli occhi degli studenti, poiché ognuno dei due dispone di uno spazio all'interno dell'aula.

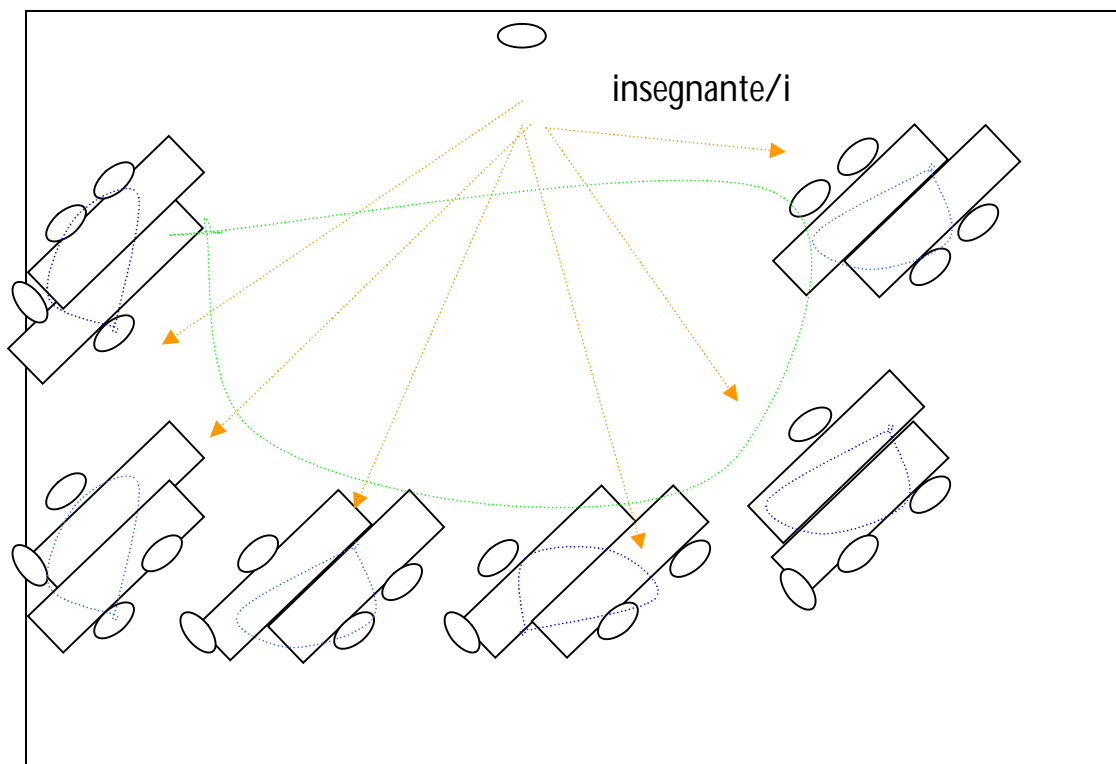


Figura 2: disposizione dello spazio aula durante le lezioni CLIL (tratteggiati nei vari colori gli scambi comunicativi della classe)

## 2.2. La gestione della classe

I due docenti del *team* dovranno valutare aspetti che solitamente non vengono discussi perché considerati impliciti, a volte scontati: la tolleranza dei rumori, le regole e la disciplina che si richiedono alla classe, l'uso dell'umorismo, la quantità di interazione che si stabilisce, il clima che si crea. Ogni insegnante esercita in classe una combinazione diversa tra questi elementi, combinazione che caratterizzerà le sue lezioni e il suo rapporto con gli studenti.

Nel momento in cui il *team* deve pianificare una compresenza, è necessario discutere in modo esplicito su questi aspetti e trovare un sistema comune di gestione. Un suggerimento proviene proprio da uno dei *team* che hanno partecipato al progetto PRIN, il quale ha adottato la tecnica di elencare su una scheda quali fossero i comportamenti "limite" che riteneva inaccettabili da parte della classe. Questo accorgimento era stato dettato dal fatto che i due docenti che componevano il *team*, pur concordando su quali fossero i comportamenti gravi ed estremi da non ammettere, avevano soglie di tolleranza differenti del "rumore" della classe e dei movimenti di alcuni studenti durante la lezione.

Una volta stabiliti dei principi, i due docenti si sentiranno più uniti di fronte alla classe e eviteranno situazioni in cui gli studenti tendono ad approfittare dell'aiuto o del sostegno dell'insegnante considerato meno severo.

Dopo aver osservato molte classi CLIL, un altro aspetto su cui si ritiene i due docenti debbano prestare attenzione ed accordarsi per una linea comune è l'uso della lingua materna in classe. Ad esempio, se viene deciso che la lezione in compresenza deve essere tenuta esclusivamente in lingua straniera, entrambi dovranno essere coerenti con quanto stabilito, per evitare che gli studenti più deboli dal punto di vista linguistico si rivolgano all'insegnante di disciplina (ovviamente nel caso di difficoltà di comprensione di alcuni passaggi o contenuti da parte della classe, si potrà decidere di utilizzare la lingua madre, ma questa alternanza linguistica non deve essere associata a solo uno dei due docenti).

### **3. Scelta degli argomenti per le lezioni CLIL**

La finalità del CLIL è quella di far crescere parallelamente le competenze nella disciplina e nella lingua straniera. Nel pianificare le lezioni CLIL (solitamente si tratta di moduli che vanno da poche ore ad un massimo di una ventina di ore) i due insegnanti del *team* dovranno scegliere quale argomento affrontare in base alle competenze linguistiche della classe, alla difficoltà dei contenuti da veicolare, all'interesse e alla motivazione degli studenti rispetto alcuni temi rispetto ad altri.

Non esistono discipline più o meno adatte ad essere affrontate in CLIL: materie letterarie come storia, geografia, storia dell'arte sono più discorsive e richiedono l'uso di un microlinguaggio forse meno impegnativo; d'altra parte contenuti di biologia, chimica, elettronica sembrano più ardui da apprendere dal punto di vista lessicale, ma più accessibili dal punto di vista della struttura della lingua (posso riassumere un esperimento compilando una tabella, disegnando un grafico, riportando delle formule, ma non posso descrivere un dipinto senza utilizzare ampiamente la lingua orale o scritta).

Gli aspetti da considerare (difficoltà del contenuto e livello di competenza linguistica) richiedono ai due docenti di valutare attentamente quale tematica proporre, quanto tempo far durare il percorso CLIL, quali materiali utilizzare. È inoltre necessario che il *team* tenga presente il livello cognitivo degli studenti per evitare di proporre attività troppo difficili e quindi demotivanti per la classe e, d'altro lato, per non rischiare di interrompere la corretta crescita cognitiva propria del percorso formativo scolastico.

Va inoltre ricordato che, soprattutto quando si pianifica un numero di lezioni abbastanza esteso (ad esempio un modulo di 6 o più ore di lezioni CLIL), non è detto che tutte vengano svolte in compresenza. Di solito, a causa di problemi organizzativi ed economici, le lezioni svolte in compresenza all'interno di un percorso CLIL sono circa la metà. Il *team* deve quindi prevedere sia quanto va affrontato insieme sia quanto verrà svolto durante le ore di insegnamento individuale, ma che rientra comunque nel percorso CLIL.

### **4. Obiettivi formativi: disciplinari e linguistici**

Una volta in accordo su quale argomento affrontare, il *team* procederà ad esplicitare gli obiettivi del percorso CLIL. Considerando che in CLIL il focus principale è il contenuto e che la lingua straniera deve servire come veicolo al contenuto (nonostante si debba comunque prevedere un sostegno linguistico costante mirato alla crescita della competenza comunicativa), risulta chiaro come gli obiettivi primari debbano riguardare la disciplina. Essi seguiranno, sia per contenuti che per sviluppo di competenze e abilità cognitive, gli obiettivi disciplinari presenti nelle indicazioni ministeriali a cui si rifà il curriculum scolastico. Sarà quindi il docente di disciplina a stabilire gli obiettivi relativi alla materia non linguistica e il

docente di lingua predisporrà di conseguenza gli obiettivi linguistici a supporto dei contenuti che si andranno a veicolare. Gli insegnanti osservati durante il progetto PRIN avevano organizzato il modulo CLIL in modo tale che spettava all'insegnante di lingua, durante le sue lezioni individuali, ad insistere sugli aspetti più prettamente linguistici. In questo modo durante le lezioni in compresenza il focus era sempre il contenuto e gli studenti erano concentrati a manipolare informazioni piuttosto che a farsi intimorire dalla lingua.

Uno strumento che può aiutare i due docenti del *team* a strutturare gli obiettivi che gli studenti dovranno raggiungere nel percorso CLIL è la *Piramide degli obiettivi*<sup>4</sup> rappresentata nella Figura 3.

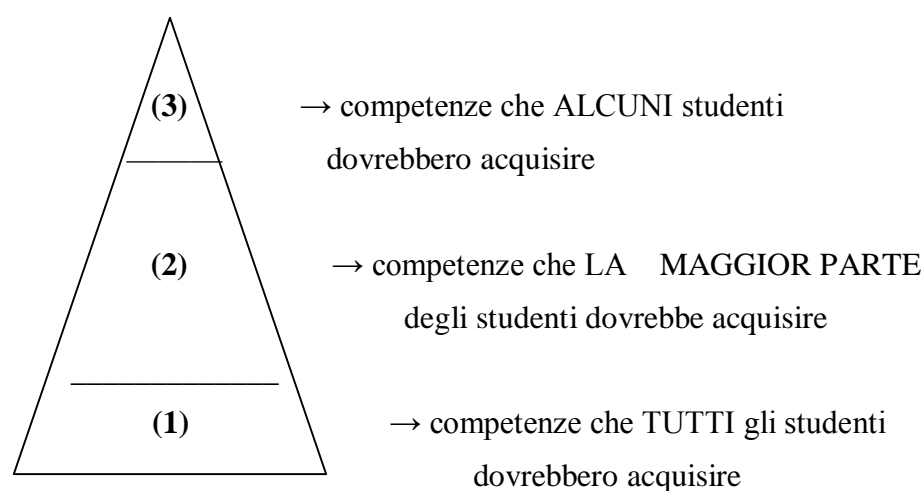


Figura 3: Piramide degli obiettivi per il percorso CLIL

La piramide che si sta proponendo è divisa in tre aree, ognuna delle quali ha la funzione di contenere gli obiettivi che i due insegnanti del team si propongono di far raggiungere agli studenti. Parlando di un insegnamento integrato di disciplina e di lingua straniera, è ovvio che gli obiettivi da perseguire andranno nella duplice direzione dell'apprendimento dei contenuti curricolari e dell'interiorizzazione di abilità linguistiche che permettano agli studenti di comprendere e produrre autonomamente testi di varia natura. Questo significa che per ogni area della piramide, i due docenti stabiliranno quali competenze dovranno sviluppare gli

<sup>4</sup> Sia la *Piramide degli obiettivi* in Figura 3 che il *Piano della compresenza giornaliera* in Figura 4 sono strumenti adattati dai modelli che Schumm, Vaughn & Leavell (1994) propongono per l'insegnamento in compresenza di docenti in classi con presenza di studenti con difficoltà di apprendimento e dove è quindi necessario dell'intervento congiunto di due insegnanti, uno della disciplina specifica e uno di sostegno. Nonostante i due modelli proposti da Schumm, Vaughn e Leavell siano esplicitamente rivolti a quel target di docenza, si è cercato di estrapolarli dal contesto dell'insegnamento di sostegno. Studiandoli attentamente e cercando di adattarli alle caratteristiche di compresenze di altra natura didattica, si è concluso che essi possono essere proficuamente utilizzati, se propriamente adattati come nei casi qui proposti, anche nel contesto CLIL.

studenti, sia per quanto riguarda i contenuti, sia per quanto riguarda la lingua veicolare.

Poiché l'apprendimento promosso attraverso la metodologia CLIL deve essere assolutamente paragonabile all'apprendimento tradizionale, è fondamentale che la bassa competenza linguistica non rappresenti un ostacolo all'apprendimento dei contenuti disciplinari. D'altra parte, si debbono tener presenti i principi alla base del CLIL, ossia la *quantità/qualità degli input* linguistici a cui gli studenti sono esposti, la *condizione naturale* in cui tali input vengono acquisiti in quanto si tratta di un processo inconscio, e la *motivazione* continua degli studenti, che sono finalmente chiamati ad interagire in conversazioni autentiche (Krashen 1981; Cummins 1986; Wolff 1997).

Perché questi principi siano veri per ogni studente, è necessario stabilire diversi livelli di obiettivi, sia per la disciplina che per la lingua straniera. Spesso, il sillabo stabilito per la classe mira al raggiungimento di un "livello soglia comune" di apprendimento e propone attività indirizzate a far conseguire a tutti gli alunni tale soglia. Nel caso in cui, come di norma avviene, alcuni studenti non abbiano raggiunto il livello soglia prefissato, i docenti provvedono ad impostare il recupero in modo da portare quegli studenti allo stesso livello dei loro compagni di classe. Tuttavia, preoccuparsi per gli studenti con maggiori difficoltà di apprendimento non deve portare a penalizzare quelli che invece possiedono le capacità per superare quel livello. Specialmente nel contesto dell'insegnamento/apprendimento CLIL, che sfrutta l'alto grado di *motivazione* presente negli studenti, si può capire quanto sia importante che ognuno riceva l'input adeguato al proprio livello di acquisizione, in modo che la motivazione sia mantenuta sempre alta. Da qui l'importanza della distinzione delle tre aree della piramide per prevedere percorsi differenziati<sup>5</sup>: ci possono essere studenti che hanno sviluppato un diverso livello di competenza della lingua straniera (perché provengono da scuole diverse dalle quali possono avere ricevuto una diversa preparazione linguistica, o perché semplicemente hanno più difficoltà ad appropriarsi della lingua veicolare). Di conseguenza, i docenti dovranno stabilire delle soglie di apprendimento differenti, così da assicurarsi che ogni studente possa conseguire una preparazione adeguata al suo grado di abilità con la lingua straniera.

### **5. Il materiale da utilizzare**

Solitamente è l'insegnante di disciplina ad estrapolare il materiale in lingua materna su cui vorrebbe lavorare per lo studio del contenuto stabilito. L'insegnante di lingua, successivamente, possibilmente con il sostegno dell'insegnante di disciplina, ricerca il corrispettivo materiale in lingua straniera e lo adatta al livello di competenza linguistica della classe, facilitandolo con l'uso di immagini, tabelle, accorgimenti grafici, così da renderlo comprensibile agli studenti.

Anche per quanto riguarda il materiale, il team dovrà concordare su ciò che dovrà essere utilizzato durante la compresenza e ciò che invece sarà presentato eventualmente durante le ore di insegnamento individuale.

### **6. La programmazione della compresenza**

Esistono molti modelli diversi per organizzare la compresenza in classe. Essi variano in base ai ruoli che i due insegnanti decidono di assumere, dal tipo di

---

<sup>5</sup> Per un esempio di piramide con obiettivi a livelli diversificati si veda Menegale (2006).



lezione che si vuole fare (frontale, partecipata, collaborativa), dalle attività che si propongono, dalle strategie di interazione, ecc.

I principali modelli sono i seguenti (Goetz 2000)<sup>6</sup>:

a) classico: i due docenti hanno entrambi il ruolo di veicolare contenuti disciplinari alla classe. Possono decidere se pianificare i loro interventi proponendoli come monologhi distinti (lezione frontale) oppure richiedere la partecipazione della classe;

b) collaborativo: è una variante del modello classico, in cui gli insegnanti interagiscono continuamente tra loro e con la classe, non intervengono mai con monologhi distinti, ma lanciano continui input così da sviluppare una discussione aperta a un continuo scambio di idee, favorendo la massima partecipazione da parte degli studenti;

c) di supporto: uno dei due insegnanti (di solito quello di disciplina) ha il compito di presentare i contenuti alla classe, mentre l'altro (insegnante di lingua) propone attività specifiche per la manipolazione di testi atti a sviluppare la comprensione e la competenza del contenuto e nello stesso tempo la correttezza della lingua;

d) parallelo: la classe è divisa in due gruppi; il docente di disciplina presenta i contenuti nuovi, mentre il docente di lingua introduce i materiali supplementari su cui lavorare e attività specifiche sulla riflessione linguistica. I due docenti poi si alterneranno, in modo che ognuno dei due possa lavorare con entrambi i gruppi;

e) a gruppi differenziati: la classe è suddivisa in diversi gruppi in base ad abilità differenziate (relative alla competenza disciplinare e/o linguistica) e i docenti lavorano con i vari gruppi fornendo un supporto e materiali specifici;

f) di supervisione: un insegnante ha il ruolo di veicolare i contenuti, lanciare gli input, attivare la partecipazione degli studenti, mentre l'altro insegnante osserva la classe, registra gli sviluppi della lezione, le difficoltà degli studenti, ecc.

Sicuramente il modello collaborativo è quello che più rispecchia, in linea di massima, la lezione CLIL in quanto favorisce un equilibrio di ruoli tra i due docenti, un'interazione bilanciata tra il *team* e gli studenti e, allo stesso tempo, promuove una situazione di apprendimento significativo.

Durante il progetto PRIN si è visto come in realtà i docenti decidano di utilizzare i diversi modelli di *team teaching* in base alle differenti fasi didattiche e alle attività che man mano propongono alla classe. In qualche caso, si è anche osservata qualche lezione in cui il *team* aveva adottato solamente il modello di supervisione: si trattava di *team* in cui il docente di disciplina non aveva sufficienti competenze nella lingua straniera ed era quindi escluso da qualunque tipo di interazione con la classe. Ne derivava una forte disparità dei ruoli e gli stessi studenti tendevano quasi a non considerare la presenza di questo docente all'interno della classe. Una tale situazione rende difficile il funzionamento del *team* nelle

---

<sup>6</sup> Nella sua ricerca, Goetz presenta i *teams* citati in Maroney (1995) e Robinson & Schaible (1995).

lezioni CLIL: entrambi i docenti dovrebbero partecipare attivamente poiché portatori di competenze diverse e al tempo stesso complementari.

Riassumendo, i due insegnanti, dopo aver discusso i loro ruoli all'interno del *team* e aver deciso gli argomenti da trattare, i materiali su cui lavorare, le attività da proporre, dovrebbero capire quale modello di *team teaching* è più utile e adatto allo svolgimento di ogni fase del percorso e quindi programmare in maniera strutturata la compresenza.

Piano della co-presenza giornaliera							
Insegnante A:				Insegnante B:			
	<i>Cosa si vuole insegnare?</i>	<i>Come verrà organizzata la co-presenza?</i>	<i>Quali sono i compiti specifici di ciascun insegnante?</i>	<i>Quali materiali saranno utilizzati?</i>	<i>Quali i criteri per valutare l'apprendimento?</i>	<i>Informazioni sugli studenti che necessitano di particolare sostegno o di maggior input</i>	

Figura 4: Piano della co-presenza giornaliera in CLIL

Il Piano della co-presenza giornaliera in CLIL<sup>7</sup> in Figura 4 offre ai docenti un sistema di organizzazione impostato su diversi aspetti (Menegale 2006):

- evidenzia la distinzione fra i due insegnanti (Insegnante A e Insegnante B) in modo che ad ognuno possa essere associato un ruolo distinto;

- le voci *Cosa si vuole insegnare?*, *Come verrà organizzata la co-presenza?* e *Quali i criteri per valutare l'apprendimento?* non prevedono una distinzione di ruoli, in quanto devono essere decise di comune accordo dai due docenti. In particolare: nella casella sottostante alla domanda *Cosa si vuole insegnare?* I docenti dovranno indicare il tema che tratteranno durante quella lezione in co-presenza; sotto *Come verrà organizzata la co-presenza?* Gli insegnanti preciseranno quale modalità di co-presenza realizzeranno durante la lezione (classico, di supporto, di insegnamento parallelo, ecc); per quanto riguarda la questione *Quali i criteri per valutare l'apprendimento?* I docenti fisseranno di volta in volta ciò che riterranno opportuno esaminare per determinare l'avvenuta o meno acquisizione di una tematica da parte degli studenti;

<sup>7</sup> Cfr. nota 4.

- le voci *Quali sono i compiti specifici di ciascun insegnante?*, *Quali materiali saranno utilizzati?* e *Informazioni sugli studenti che necessitano di particolare sostegno o di maggior input*, sebbene anch'esse debbano essere motivo di discussione fra i due docenti, possono lasciare maggior spazio a valutazioni individuali: ad esempio, per quanto riguarda i materiali da utilizzare durante un modulo di geografia, il docente di disciplina dirigerà la sua scelta verso dei testi specifici della sua materia, mentre l'esperto di lingua straniera sceglierà, coerentemente all'argomento da trattare, delle registrazioni audio-video o delle fotografie, o altri scritti che possano focalizzare l'attenzione degli studenti anche su elementi linguistici particolari, per far loro sviluppare una maggior padronanza del lessico specifico. Anche per quanto riguarda l'ultima voce *Informazioni sugli studenti che necessitano...*, i docenti potranno decidere di proporre soluzioni diverse agli studenti, in base alle loro necessità: ad esempio, riferendosi ancora al modulo di geografia, il docente di disciplina potrà concentrarsi sugli studenti che hanno bisogno di recuperare dei contenuti, colmare lacune o rinforzare dei concetti, programmando ovviamente le opportune attività, mentre l'insegnante di lingua si dedicherà agli altri studenti, proponendo loro materiale integrativo che possa stimolarli ad approfondire un particolare interessante riguardo alla unità che si sta trattando nel modulo<sup>8</sup>.

### **7. La valutazione**

Poiché il percorso CLIL viene pianificato e realizzato insieme dai due docenti, sarebbe coerente che anche la verifica fosse un aspetto da concordare e organizzare congiuntamente. I due docenti concorderanno se valutare in itinere o alla fine del percorso CLIL, se disporre una griglia di valutazione unica che comprenda disciplina e lingua oppure se prevedere due griglie distinte.

Rilevante in fase di valutazione è partire dagli obiettivi prefissati all'inizio della pianificazione e strutturare verifiche e valutazione coerenti con essi.

I docenti osservati durante il progetto PRIN hanno sottolineato quanto sia stato importante per loro usare una valutazione comune. Sebbene sia stato difficile creare formati nuovi di verifica che fossero coerenti con il lavoro fatto in CLIL (apprendimento attivo da parte dello studente, uso di metodi a mediazione sociale, attività basate sul compito, ecc), i *team* intervistati hanno affermato che la valutazione congiunta li ha aiutati a rispettare gli effettivi obiettivi prefissati (basati principalmente su conoscenze di contenuti disciplinari, conoscenze di lessico specifico, sviluppo di abilità cognitive e sociali) e a non perdersi in altri aspetti (soprattutto linguistici) che di solito tendono a depistare la valutazione dell'insegnante singolo.

In CLIL più che in altre situazioni di insegnamento/apprendimento, la valutazione non serve solo a capire quali siano stati i progressi degli studenti, ma anche a monitorare un percorso didattico che di fatto è in sperimentazione e a riconsiderare l'efficacia del lavoro svolto in *team*.

### **Conclusioni**

Gli insegnanti che hanno partecipato al progetto PRIN hanno tutti sostenuto la positività del lavoro in *team teaching*. Partendo da presupposti di volontarietà nell'affrontare questa esperienza di codocenza, hanno sottolineato la validità di

---

<sup>8</sup> Per un esempio di Piano della compresenza in CLIL si veda Menegale (2006).

questo metodo che favorisce crescita e riscoperta sotto diversi punti di vista. Innanzitutto il *team teaching* dà una maggior consapevolezza di sé, del proprio modo di insegnare, di gestire la classe, di interagire con gli studenti. In secondo luogo, promuove una crescita professionale grazie alla stretta collaborazione con un collega che ha un percorso formativo diverso e che propone esperienze metodologiche differenti. A questo proposito, molti sono stati gli insegnanti di disciplina che hanno riscoperto metodi e tecniche didattiche che solitamente non utilizzano nelle loro lezioni tradizionali (come la semplificazione di testi di microlingua, o esercizi per lo sviluppo di abilità di lettura e comprensione) con la convinzione che gli studenti non abbiano particolare difficoltà ad interpretare testi se pur di linguaggio specifico e presentati in format differenti in quanto la lingua usata è l'italiano, loro lingua madre. Dall'altro lato, anche gli insegnanti di lingua straniera sono stati appagati dal lavoro in *team* poiché, grazie al focus sul contenuto disciplinare e non sulla lingua, hanno potuto vedere più motivazione in quegli studenti che solitamente non avevano molto interesse per la lingua straniera e, in generale, sono riusciti a far percepire che la lingua è un mezzo per comunicare e non un insieme di lessico e strutture da riprodurre. Questo grazie alla natura delle attività che venivano proposte, ossia compiti basati sulla manipolazione di contenuti che richiedono l'uso di abilità cognitive e che sono tipici di lezioni di disciplina (a differenza degli esercizi solitamente proposti nella classe di lingua dove l'attenzione è sulla forma più che sul contenuto).

Infine, tutti i docenti hanno constatato che la compresenza favorisce un maggior controllo della classe perché permette di monitorare meglio l'interesse degli studenti e le loro difficoltà, e di conseguenza di intervenire con un sostegno più mirato, anche individualmente.

### Riferimenti bibliografici

Bloom B. S., (a cura), 1956, *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals . Handbook I: Cognitive Domain*, Longman, New York

Coonan, C. M., 1998, "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy; Present situation and possible developments", in Marsh, D., Marsland, B., Maljers, A. (a cura), *Future scenarios in content and language integrated learning*, University of Jyväskylä Continuing Education Centre, Jyväskylä, pp. 109-123

Cummins, J., 1979, "Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129

Cummins, J., 1986, "Empowering minority students: A framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 56, pp. 18-36

Goetz, K., 2000, "Perspectives on team-teaching", *Egallery*, 1, 4, visibile su: <http://www.acs.ucalgary.ca/egallery/goetz.html>

Krashen, S. D., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall, New York

Menegale, M., 2002, "Team Teaching in CLIL Environment – Tesi di Laurea in Lingue e Letterature Straniere", Università Cà Foscari di Venezia (a.a. 2001-2002)

Menegale, M., 2006, "Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL", SeLM, vol.4-5, pp. 26-29

Menegale, M., 2006, "Come organizzare la co-presenza all'interno di moduli CLIL", SeLM, vol.6-7, pp. 36-40

Menegale, M., 2006, "Il team teaching e la dimensione interculturale", SeLM, vol.8-9, pp. 10-13

Menegale, M., 2008, "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti", in Coonan, C.M. , 2008 (a cura), *CLIL: Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, RILA, Venezia (in pubblicazione)

Novak, J. D., 1998, *Learning, creating and using knowledge: Concept Maps as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Mahwah, New York

Schumm, J. S., Vaughn, S. & Leavell, A. G., 1994, "Planning pyramid: A framework for planning for diverse student needs during content area instruction", in *The Reading Teacher*, 47, pp. 2-10

Wolff, D., 1997, "Content based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", in D. Marsh, B. Marsland, T. Nikula (a cura), *Aspects of Implementing Plurilingual Education*, pp. 51-64