

CLIL, APPROCCI INTEGRATI E POLITICHE LINGUISTICHE: AUSILI PER UNA BUONA DIDATTICA PLURILINGUE

STEFANIA CAVAGNOLI¹

ABSTRACT. *CLIL, integrated approaches and linguistic policies: instruments for good multilingual language teaching.* This article illustrates empirical analysis of the CLIL method applied in High School and presents some useful instruments for multilingual education. Instead of going deeper into teaching methods or techniques for language acquisition, its focus is on some moments of reflection and on the role of preparation and monitoring of these methods with a view of involving all participants.

Key words: *CLIL, evaluation instrument, teachers-students-parents, secondary school.*

REZUMAT. *CLIL: Abordări integrate și politici lingvistice: auxiliare ale unei didactici plurilingve adecvate.* Acest articol ilustrează principiile empirice ale analizei corespondente metodei de predare CLIL aplicată în cursul liceal și prezintă câteva instrumente uzuale pentru educația multilingvă. Preferăm să ne concentrăm în paginile articolului asupra unor momente de reflecție și a rolului pregătirii și monitorizării cadrului metodologic decât să aprofundăm metodele de învățare sau tehnicile de achiziție lingvistică.

Cuvinte cheie: *CLIL, instrumente de evaluare, profesori-studenți-părinți, școală secundară.*

1. La situazione della politica linguistica e scolastica in Alto Adige/Suedtirolo²

La provincia di Bolzano/Bozen, che è terra di convivenza plurilingue fra germanofoni, italo-foni e ladino-foni, presenta, per motivi storici, una

¹ *L'articolo è un omaggio al Centenario della Grande Unione Rumena del 1918.* Università di Roma Tor Vergata, professoressa associata di glottodidattica, nelle sue ricerche si occupa di plurilinguismo ed acquisizione precoce, pubblicando diversi articoli e volumi su tali temi. Il suo focus è sulle lingue italiana e tedesca. E' direttrice del Centro linguistico di Ateneo e consulente di scuole sul territorio nazionale. E-mail: stefania.cavagnoli@uniroma2.it

² M. Passarella, Il progetto: contesto territoriale e descrizione della sperimentazione bilingue, [2011], in S. Cavagnoli, M. Passarella, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Milano, Franco Angeli, 2011, 45-66.

situazione di politica scolastica complessa e forse oggi ormai considerata, da coloro che non conoscono le vicende dell'Alto Adige/Suedtirolo, inadeguata all'idea di plurilinguismo ed educazione plurilingue. Sia a livello di politiche linguistiche del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea³, sia a livello di teorie glottodidattiche⁴ si protende infatti per una scuola inclusiva, plurilingue, dove l'approccio è di tipo interculturale e acquisizionale. In Alto Adige/Suedtirolo il sistema prevede invece tre tipi di scuola separata: la scuola in lingua italiana⁵, la scuola in lingua tedesca⁶ e la scuola ladina⁷. Solo quest'ultima propone un piano formativo bilanciato, con insegnamenti in lingua italiana e insegnamenti in lingua tedesca, in modo paritario, accompagnati da poche ore in lingua ladina (che diminuiscono all'aumentare del livello scolastico). Le altre due scuole invece hanno un numero considerevole di ore di L2 (rispettivamente tedesco e italiano), a cui possono aggiungersi altre sulla base della legge dell'autonomia scolastica⁸, che prevede fino ad un 20% dell'orario deciso dall'istituzione scolastica. Per decenni l'unica scuola considerata davvero plurilingue è rimasta quella ladina.

Storicamente è stata però la scuola in lingua italiana a riscontrare maggior problemi nell'acquisizione/apprendimento della lingua 2, e conseguentemente a muoversi, ad individuare soluzioni utili per una didattica efficace del tedesco. La spinta dei genitori, in questi ultimi trent'anni, è stata decisiva per il cambiamento che è avvenuto, dentro e fuori la scuola. Negli ultimi anni anche all'interno dell'istituzione scolastica in lingua tedesca molte sono state le riflessioni verso un plurilinguismo culturale e realizzabile.

In questo contributo ci si focalizzerà su due esperienze, una della scuola in lingua italiana, ed una della scuola in lingua tedesca, per mettere in evidenza alcuni degli strumenti utili nella diffusione del plurilinguismo.

La questione è affrontata da due punti di vista diversi: nel primo caso si tratta di un'esperienza che nasce dal basso, da un istituto comprensivo

³ Per il Consiglio d'Europa si vedano fra gli altri il Centro linguistico di Graz, <https://www.ecml.at>, e la rivista *Italiano Lingua Due*, 8, 1, [2016], <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7588> che riporta i documenti in lingua italiana; per l'Unione europea si consulti la pagina relativa https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_it#apprendimento-delle-lingue.

⁴ Per tutti si vedano P. E. Balboni, *Fare educazione linguistica*, [2013] Torino, UTET; M. Chini, C. Bosisio, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, [2014], Roma, Carocci; A. Ciliberti, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci che riportano le principali teorie glottodidattiche attuali.

⁵ Per maggiori informazioni sulla scuola in lingua italiana si veda www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/

⁶ Per maggiori informazioni sulla scuola in lingua tedesca si veda www.provinz.bz.it/schulamt/

⁷ Per maggiori informazioni sulla scuola ladina si veda www.provincia.bz.it/intendenza-ladina/

⁸ Legge provinciale 29 giugno 2000, autonomia delle scuole

(scuola primaria e scuola secondaria di primo grado), che poi prosegue in un istituto di scuola secondaria di secondo grado, un liceo, che propone l'insegnamento in CLIL di alcune discipline, in tedesco e in inglese. Nel secondo l'approccio è top down, parte cioè dall'istituzione amministrativa, l'Intendenza scolastica in lingua tedesca come analisi conoscitiva a supporto di un percorso CLIL sperimentale, sulla base della cosiddetta legge Gelmini, che prevedeva l'inserimento, all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, di una disciplina in lingua (inglese).⁹ Concretamente verranno analizzati qui lo strumento della biografia linguistica e quello dei questionari, di tipo quantitativo e qualitativo come aiuto nella analisi del fabbisogno e della responsabilizzazione degli apprendimenti.

In entrambi i percorsi sono stata coinvolta come amica critica¹⁰ e consulente scientifica; nel primo caso in modo continuativo, con presenza mensile nella scuola, osservazioni in classe, discussioni con il team docente, nel secondo caso a priori e a posteriori, nella strutturazione della ricerca e nella valutazione dei risultati.

2. Percorso scuola in lingua italiana (curricolo verticale)

Per la scuola in lingua italiana si sceglie qui l'esperienza del Liceo delle scienze umane artistiche Giovanni Pascoli di Bolzano/Bozen¹¹. Le tre classi coinvolte nell'analisi (prima e seconda internazionale, prima LES – economico sociale) hanno in comune alcuni insegnanti, e il riconoscimento Cambridge per alcune discipline (geografia e sociologia).

Molti degli studenti e delle studentesse coinvolte nel progetto formativo avevano frequentato istituti comprensivi in lingua italiana con

⁹ Legge 53, 2003, attuata nei regolamenti attuativi del 2010 prevede una disciplina non linguistica, all'ultimo anno del liceo e degli istituti tecnici, mentre sono due le discipline non linguistiche che vengono insegnate in lingua straniera dal terzo e quarto anno dei licei linguistici.

¹⁰ La consulenza scientifica si articola, sulla base degli accordi con la dirigente, sia sul piano dell'osservazione che su quello dell'interazione con le docenti e i docenti coinvolti nel corso, ma anche con il collegio docenti tutto.

Il ruolo concordato è quello dell'amica critica, di una persona scelta non solo in base alle sue competenze, ma anche in base alla condivisione dei criteri fondanti del percorso formativo. Amica quindi, perché vicina alla scuola, ai suoi percorsi e ai suoi valori. Critica perché il suo sguardo è esterno, quindi meno coinvolto rispetto ad una persona che nella scuola ci lavora o ci studia. Si tratta comunque sempre di uno sguardo soggettivo, nell'ambito di una ricerca di tipo qualitativo. Per i riferimenti sull'amica critica si vedano soprattutto Costa, A., Kallik B., "Trough the Lens of a Critical Friend", in Costa A., *The school as a home for the mind: creating a mindful curriculum, instruction, and dialog*, London, Corwin, 1993, 123-126

¹¹ <http://www.liceopascolibz.it/index.php/it/>

offerta plurilingue¹², altri/e provengono dalla scuola in lingua italiana, altri/e ancora dalla scuola in lingua tedesca. Le lingue presenti in classe sono comunque molte di più delle tre presenti ufficialmente in Alto Adige/Suedtirolo.

2.1. Strumento della biografia linguistica

Lo strumento che qui si analizza è quello della biografia linguistica, sostenuto e proposto in primo luogo dal Consiglio d'Europa¹³, che così la definisce attraverso le consegne rivolte agli/alle apprendenti per la scrittura di questo testo: "Questa parte è dedicata alla valutazione delle vostre competenze linguistiche nella lingua che state attualmente imparando e alla definizione delle vostre priorità nell'apprendimento. Siete invitati a citare le esperienze interculturali vissute all'estero, nel corso di viaggi, per motivi di lavoro o di studio e a riflettere su come tali esperienze interculturali potrebbero favorire la vostra integrazione nel paese. Vi sarà chiesto di ripensare agli eventi più significativi della vostra vita e alle differenze tra le attività che vi piacevano nel vostro paese d'origine e quelle che svolgete ora nel paese in cui vivete. Dovrete poi riflettere su come le esperienze del passato potrebbero esservi utili nella vostra vita attuale. Individuerete infine quali sono i metodi di apprendimento più efficaci nel vostro caso."¹⁴

La scelta dello strumento della autobiografia linguistica come strumento di raccolta di dati, ma soprattutto come strumento di aiuto nella consapevolezza dei percorsi di apprendimento, si basa su studi consolidati che mettono al centro la narrazione personale. Il racconto, la forma narrativa, è un'espressione personale, e allo stesso tempo un espediente narrativo che mette in primo piano l'apprendente, le sue lingue, le sue competenze, attraverso la dimensione affettiva, la relazione in classe e nei mondi dei singoli. La narrazione come un modo per raccontarsi ed imparare le lingue. L'obiettivo è quello di capire se un tale percorso formativo plurilingue predisponga alla riflessione e alla consapevolezza i partecipanti al progetto faccia capire loro come sia più arricchente e spesso consolante imparare in più lingue, dando modo alla personalità di essere in più lingue.

Di autobiografia linguistica si parla già dagli anni Settanta a livello di Consiglio d'Europa, istituzione che arriverà, negli anni Novanta, alla pubblicazione di diversi Portfolio, comprendenti, come parte essenziale, quella del racconto di vita. Fermarsi a scrivere il proprio percorso di apprendimento linguistico,

¹² Per la storia della sperimentazione plurilingue degli ultimi dieci anni si vedano le pubblicazioni di Cavagnoli e Passarella citate in questo articolo.

¹³ Consiglio d'Europa, <https://www.coe.int/web/portfolio>

¹⁴ <https://rm.coe.int/16802fd004>

scegliendo cosa e come raccontare, è fondamentale nell'ottica costruttivista di mettere al centro l'apprendente e i suoi bisogni. La ricerca sul tema delle biografie sta all'incrocio di diverse discipline, come la sociolinguistica, la didattica, l'etnografia e l'antropologia; ma possiedono un ruolo determinante la psicolinguistica e la pedagogia. Si tratta di un campo di ricerca davvero interdisciplinare, che utilizza strumenti appartenenti alle diverse discipline. Chi legge le biografie, le interpreta: non sono determinanti i fatti narrati, ma come sono stati narrati, e quelli che sono stati narrati, scelti fra i molti. Chi interpreta (studioso/a o docente, in questa analisi entrambi), cerca delle chiavi per poter rendere la didattica delle sue classi più adeguata al gruppo dei destinatari, e allo stesso tempo, cerca di conoscere i suoi destinatari, come soggetti che, seppur giovani, portano in classe un vissuto plurilingue.

Diverse sono le realizzazioni delle biografie, e in questo contributo ci si concentrerà primariamente sul racconto in forma narrativa: nel secondo caso di studio, al centro starà il questionario, in triangolazione fra docenti, genitori e apprendenti.

La richiesta alle due classi prime¹⁵, per la scrittura della biografia avvenuta in una lezione in presenza, nel mese di novembre 2017 è stata:

Racconta nella lingua che preferisci la tua biografia linguistica (come hai imparato le lingue).

Le biografie raccolte, nominali e non anonime, sono 20 per la classe I Internazionale, a 18 per la classe I S(economico-sociale).

La lunghezza va da mezza facciata ad una facciata e mezza in I S, da una facciata a tre, quattro facciate in I I. La classe I I presenta delle biografie più lunghe rispetto alla classe I S.

¹⁵ La classe prima I, composta da 20 ragazze e ragazzi, in parte provenienti dai percorsi plurilingui delle scuole secondarie inferiori, in parte da scuole in lingua tedesca, e in parte da scuole in lingua italiana, parte con un alto livello di competenza in lingua tedesca, un discreto livello in lingua inglese. In generale, è una classe composta da persone che sono abituate ad intervenire, a chiedere, a parlare sebbene non sempre la forma morfosintattica, o pragmatica, sia del tutto corretta. Anche dal punto di vista della produzione scritta si nota una facilità di scrittura, non sempre adeguata rispetto alla forma. Nel corso dei mesi è però molto evidente un aumento delle competenze sia orali che scritte; l'altro elemento evidente è l'uniformazione delle competenze all'interno della classe.

La classe prima S, composta da 16 persone, è più disomogenea e allo stesso tempo più plurilingue. Pare quindi che in queste situazioni, come verificato in tutte le classi in cui è in atto un tale percorso plurilingue (scuole primarie e secondarie di primo grado), si verifichi una contaminazione positiva, un circolo virtuoso nell'apprendimento e acquisizione delle lingue proposte. Va sottolineato che decisivo in questo processo è anche il numero di ore in lingua seconda/straniera, non solo la modalità didattica scelta.

Nelle biografie si è cercato di raggruppare i pensieri degli scriventi secondo alcune parole chiave: percorsi di apprendimento, emozioni legate alle lingue, consapevolezza linguistica. Naturalmente, alcuni di questi pensieri potrebbero appartenere a più categorie. Una sintesi viene fatta anche sul modo di scrivere il titolo del lavoro richiesto.

È interessante “leggere fra le righe”, tenendo conto delle parole scelte nella scrittura (verbi, aggettivi, avverbi in primo luogo). Attraverso la connotazione attribuita da chi ha scritto la biografia, l’insegnante può capire molti sottintesi legati all’atteggiamento di apprendimento e a quello rispetto alle lingue.

Titoli

I I: In alcune biografie non è riportato il titolo, in altre si trova “la mia storia linguistica”, “la mia biografia linguistica”; “biografia linguistica”, “esperienza linguistica”, “meine biographischen Sprachkenntnisse”, “la nostra biografia linguistica”, nonostante la consegna sia stata uguale per tutta la classe.

I S: In tutte le biografie è presente il titolo, nella maggior parte dei casi si trova la ripetizione della consegna (“racconta nella lingua che preferisci la tua biografia linguistica (come hai imparato le lingue)”; sono presenti anche “biografia linguistica” e “linguistic Biography”, nonostante la consegna sia stata uguale per tutta la classe.

Una biografia è in inglese, un’altra in ben cinque lingue diverse, una in tedesco, una in italiano /tedesco, una in italiano/tedesco/inglese

Percorsi di apprendimento ¹⁶

Sotto questa categoria sono state comprese le scritture in cui si racconta o si riflette sui modi di imparare la lingua, considerando anche le percezioni e le modalità individuali.

- Poi ho conosciuto le mie migliori amiche e loro mi hanno insegnato il tedesco e mi traducevano i professori. E così sono diventata brava
- La mia prima esperienza linguistica: un giorno a settimana andavo in una stanza con un grande orso e un insegnante di tedesco che ci leggeva le storie in tedesco di quest’orso “Bär”
- Anche fuori dall’ambito scolastico mi capita spesso di parlare in tedesco

¹⁶ Non sono stati corretti eventuali errori prodotti nelle biografie linguistiche. Sotto le tre parole chiave sono state raggruppate per motivi di spazio, a mo’ di esempio, solo estratti di alcune biografie, le più significative per questo articolo.

- Mia madre è molto brava in tedesco e in inglese... mi ritrovo a parlare con lei di sciocchezze in inglese perché ci divertiamo molto a parlarci così
- Il suo modo di spiegare il tedesco era meraviglioso e mi coinvolgeva moltissimo
- Quando andavo alle elementari tornavo a casa aprivo il mio registro e incominciavo a spiegare ai “bambini invisibili” il tedesco
- Mein Gehirn war total bereit für eine neue Sprache
- All dies, machte ich auf Deutsch bzw. In Dialekt
- La professoressa di inglese delle medie insegnava che era una bellezza
- Ho iniziato a imparare l'inglese ma con un po' di fatica rispetto al tedesco, forse perché con il tedesco ci sono nata come con l'italiano mentre con l'inglese no
- Ho fatto vari soggiorni studio
- con l'inglese me la cavo abbastanza, anche se ho iniziato a fare veramente inglese in seconda media perché gli insegnanti erano... scadenti!
- Mia madre si è fissata a mandare sia me che le mie sorelle nelle scuole italiane bilingue

Emozioni legate alle lingue

In questa parola chiave rientra tutto quello che ha a che fare con le emozioni rispetto alla lingua e all'apprendimento, che secondo la glottodidattica umanistico-affettiva stanno alla base di ogni progresso linguistico

- Per me quell'insegnante è diventata come un dio
- Il tedesco è diventato subito la mia materia preferita
- Ho amato l'inglese e il tedesco ma non l'italiano
- Mi trovo bene qui, i compagni sono fantastici ma l'indirizzo lo trovo parecchio difficile
- La passione per le lingue non mi è mai mancata
- Mia cugina... mi piaceva un sacco ascoltare quelle chiamate, non ci capivo nulla ma il suono della sua voce mentre diceva quelle parole, mi piaceva molto.
- Il modo in cui gli inglesi si esprimono è veramente profondo. Sentirli parlare è bellissimo
- Lo spagnolo è la lingua che mi piace di più. Il tedesco invece non mi piace molto
- Mi piace sempre imparare qualche nuova parola in una lingua che non conosco

- La mia passione per le lingue... continuerà a lungo soprattutto grazie a questa scuola
- Alle elementari frequentavo solo bambini tedeschi e all'ora mi sentivo più tedesca che italiana
- Il tedesco non mi è mai stato così tanto a genio nonostante io avessi insegnanti molto bravi
- La passione per le lingue è nata dalle storie che mi raccontava mia mamma dei suoi viaggi all'estero
- Wir fanden immer ganz lustig die 2 Sprachen zu mischen
- Il tedesco, posso dire che è stato un po' un dramma
- ora posso dire che il tedesco è la MIA lingua
- mia madre parlava ogni tanto con mio fratello in tedesco e quella lingua mi incuriosiva
- I'm bilingual and nearly trilingual but i don't really like languages
- Al inizio non mi piaceva molto questa nuova lingua, perché per me non aveva senso parlarlo
- Mi piace il fatto di non parlare un'unica lingua ma di poter cambiare
- Mi ricordo che parlare in tedesco con mia nonna mi piaceva quasi di più che parlare l'italiano

Consapevolezza linguistica

La consapevolezza riguarda sia la conoscenza del sistema linguistico, che una competenza di tipo sociolinguistico. Una consapevolezza che nasce dalla riflessione sul proprio percorso di apprendimento-acquisizione

- Il peruviano non esiste
- La mia famiglia e anche "multilinguistica"
- Grazie a quella scuola sono riuscita a imparare 3 lingue: italiano, tedesco e inglese
- In famiglia non ho mai parlato una lingua diversa dall'italiano
- Per rimanere "allenata" sia (in tedesco che) in inglese mia madre mi iscriveva a corsi tipo "Deutsch und schwimmen" oppure "Time to dance" che devo proprio dire che mi hanno aiutato
- Il fatto di parlarci in inglese e in tedesco mi ha aiutata molto ad approfondire il mio vocabolario e la grammatica della lingua
- Ho sempre dimostrato un interesse nelle lingue, probabilmente il motivo è il mio stretto rapporto con persone straniere
- Ero abituato al trilinguismo

- Ho imparato e approfondito due nuove culture e due diversi modi di pensare
- Ho scelto l'indirizzo INTERNAZIONALE principalmente per non perdere il mio grande percorso di cui vado molto fiero.
- Ho imparato molto, grazie al televisore perché guardando i cartoni animati con le immagini e la lingua capivo il senso
- Penso che serva molto avere esperienze linguistiche da piccoli
- Conoscere la cultura tedesca anche se sotto molti aspetti è simile alla mia
- Ich bin zweisprachig aufgewachsen, auf jeden Fall interessiere ich mich stark für die verschiedenen Sprachen
- An der Schule habe ich das Gefühl gehabt, in den Sprachfächern unterfordert zu sein.
- i miei genitori parlano sia in italiano che tedesco, ma con loro ho sempre parlato italiano
- con l'inglese me la cavo abbastanza, anche se ho iniziato a fare veramente inglese in seconda media perché gli insegnanti erano... scadenti!
- Ovviamente non ero brava come una tedesca di madrelingua, però non ero niente male
- Iscrizione a una scuola elementare tedesca, ma io non volevo perché mi stanno un po' antipatici

2.2. In sintesi

In queste biografie emerge una forte consapevolezza del percorso intrapreso, visto come una chance per il futuro, ma anche come una possibilità per il presente.

A differenza delle biografie degli ordini scolastici precedenti, emerge forte la volontà di scelta del percorso formativo. Sono presenti elementi emotivi, ma forse in modo minore rispetto ai cicli precedenti. Ha un ruolo minore anche il viaggio turistico, rispetto all'apprendimento delle lingue.

Emerge invece in modo significativo il gemellaggio o il viaggio studio, che resta come buon ricordo e attribuisce alla lingua una connotazione positiva.

L'insegnante è presente, ma non in modo massiccio, quasi che il percorso formativo sia sempre più responsabilità dell'apprendente, nell'ottica degli approcci umanistico-affettivi.

C'è una differenza fra le due classi rispetto alla lunghezza dei testi e del plurilinguismo in cui sono stati scritti tali testi.

Le biografie forniscono quindi elementi importanti sia per l'analisi del fabbisogno delle due classi, sia per la conoscenza degli/delle apprendenti e la predisposizione del curriculum da parte del consiglio di classe. Indipendentemente

dall'approccio e dal metodo didattico scelto, gli/le insegnanti possono trovare moltissimi elementi utili alla loro programmazione, partendo da atteggiamenti linguistici, da paure, da esperienze di apprendimento precedente.

3. Percorso scuola in lingua tedesca

Il secondo esempio che qui si presenta è un'esperienza della scuola in lingua tedesca, parallela dal punto di vista della cronologia, in cui al centro sta lo strumento del questionario, applicato con modalità diversificate.

Negli anni 2015-2016 è stato istituito il progetto CLIL per la scuola secondaria di II grado in lingua tedesca, in concomitanza con la legge Gelmini valida a livello nazionale. Tale progetto altoatesino prevedeva l'introduzione dell'insegnamento CLIL in L2 italiano (9 classi) e in L3 inglese (3 classi) negli ultimi due anni della scuola superiore, era accompagnato nella fase di implementazione e di valutazione da un supporto scientifico volto sia a monitorare la sperimentazione, rilevando eventuali punti di forza e di debolezza in itinere, sia a valutare i risultati acquisizionali alla fine del periodo previsto (che era fissato per il mese di giugno 2015).

Il contributo alla valutazione era strutturato in più momenti, sia in presenza, sia a distanza. (con somministrazione dei questionari, sintesi dei test d'ingresso).

A seguire, il secondo anno di sperimentazione ripercorreva lo stesso schema, con l'aggiunta di un test finale di competenza linguistica di livello B2.

3.1. Questionari

Al centro dell'analisi è stato lo strumento del questionario, differenziato per destinatari, e proposto in diversi momenti dell'anno scolastico e dell'esperienza considerata. Dal punto di vista della tecnica di stesura del questionario, la modalità scelta è quella della scelta multipla, in cui sono già fornite alcune risposte.¹⁷ Tale modalità è stata scelta per avere dei risultati maggiormente confrontabili.

I questionari sono stati previsti per docenti, genitori e studenti/esse, nell'ottica di una triangolazione dei risultati. Per docenti e studenti/esse si sono previsti due questionari, uno in entrata e uno in uscita, mentre per genitori si è prevista solo una tornata finale.

¹⁷ Cardano, M. *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2011, Lazarsfeld, *Saggi storici e metodologici* (a c. e con introduzione di C. Lombardo), Roma, Eucos, 2001. Zammuner Vanda, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Roma, Carocci, 1998, Caselli, Marco, *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

3.1.1. Questionario motivazionale per docenti in entrata

Il questionario è stato somministrato ai docenti in coincidenza dell'avvio della sperimentazione; si tratta di un questionario nominale a risposta chiusa, per una maggior sinteticità nella compilazione e nella valutazione.

Le domande, che oltre ai dati personali (nome e cognome, genere, disciplina insegnata) erano in numero di 9, spaziavano da opinioni più generiche sul CLIL e sulle sue modalità, a considerare timori e difficoltà dei docenti coinvolti, senza dimenticare la dimensione di rete e di messa in comune del percorso didattico con altre scuole e all'interno dello stesso istituto.

Al questionario hanno risposto 5 donne e 7 uomini. Le discipline coinvolte andavano dal diritto/economia (5), alla biologia/chimica (3), matematica/fisica (2), storia dell'arte (1), lingua e letteratura italiana (1).

3.1.1.1. Sperimentazione CLIL: come si avvicina a questo percorso formativo?

Alla prima domanda prevalgono le risposte positive; 7 con grande motivazione e conoscenze pregresse, 6 con grande motivazione e necessità di formazione. Solo 2 docenti si dichiarano scettici. Evidentemente alcuni docenti hanno risposto più volte alla domanda, pur sempre in modo positivo. Dalle risposte pare quindi che ci sia condivisione e motivazione da parte dei docenti rispetto alla sperimentazione.

3.1.1.2. Che cosa si aspetta da questo percorso formativo?

La maggior parte delle risposte converge sulla prima proposta, che focalizza l'apprendimento sulle lingue, e non sui contenuti. Quattro risposte preferiscono la n.3, legata all'apprendimento di lingua e disciplina. Già da questa domanda si mette in evidenza come il CLIL venga inteso metodo di insegnamento linguistico e non contenutistico; diverse sono le risposte successive che vanno in questa direzione. Eppure i docenti coinvolti sono disciplinaristi, e non glottodidatti. E' questo uno dei punti su cui insistere per il prossimo anno di sperimentazione.

3.1.1.3. Perché è importante imparare una disciplina in italiano/inglese?

I docenti rispondono, in modo quasi equilibrato, alla domanda. Da un lato, la maggior attenzione alla lingua specialistica, che spesso viene tralasciata nel percorso di L2/L3 per evidenti motivi; dall'altro una considerazione di tipo metodologico.

3.1.1.4. Imparare una disciplina in italiano/inglese per metà dell'anno scolastico è...

La maggior parte dei docenti considera positivamente il percorso CLIL limitato ad un quadrimestre; ciò permette loro di approfondire, spiegare, completare la didattica in lingua madre.

3.1.1.5. Se dovessi indicare le maggiori difficoltà rispetto all'insegnamento CLIL:

L'analisi delle risposte porta a individuare le difficoltà del percorso CLIL nelle basse competenze linguistiche della classe e nei tempi di apprendimento/acquisizione, probabilmente ritenuti più dilatati in L2/L3. La scelta dei contenuti presenta problemi solo per un docente, rispetto alla scelta del CLIL.

3.1.1.6. Come valuta le sue conoscenze rispetto all'approccio CLIL? (in una scala da 1-min a 10-max)

La maggior parte dei docenti si autovaluta, rispetto alle conoscenze sul CLIL e sui suoi metodi, a livello alto (8). Solo 1 docente pensa di avere conoscenze insufficienti. Al momento della somministrazione del questionario era appena iniziato un corso di formazione per docenti.

3.1.1.7. I colleghi della sua scuola sono informati sul percorso CLIL?

L'informazione è condivisa. Tutti i docenti ritengono che sia importante condividere l'esperienza, sia all'interno dell'istituto che nella rete di scuole coinvolte.

3.1.1.8. Ritiene importante che lo siano e che l'esperienza venga condivisa?

3.1.1.9. Se sì, perché?

La maggioranza vuole condividere l'esperienza per poter distribuire equamente i pesi, e ricevere aiuto nelle difficoltà. Ma non mancano le voci che supportano il lavoro in team e interdisciplinare.

Nell'analisi dei questionari si considerano le indicazioni dei docenti. La richiesta di poter rispondere a domande aperte verrà tenuta in considerazione nel questionario finale dell'esperienza.

3.1.2. Questionario per docenti in uscita

Il questionario rivolto ai/docenti era strutturato in modo semplice, in modalità risposta aperta, sia per permettere una scrittura più libera e dei commenti più adeguati all'esperienza, sia per una esplicita richiesta di alcuni partecipanti al questionario in entrata, con l'obiettivo di avere un feedback più comunicativo da parte delle persone coinvolte.

Le tre domande presentate erano:

1. Cosa ha funzionato bene?
2. Cosa non ha funzionato bene? Cosa si dovrebbe modificare?
3. Mie considerazioni sull'esperienza CLIL

Le risposte legate alla **prima domanda** mettono in evidenza gli aspetti collaborativi fra gli insegnanti disciplinari e di L2 e il supporto dato dal corso di formazione e dai dirigenti scolastici.

Positivi sono l'interesse e la motivazione delle classi, che aumenta con il progredire del progetto, come contemporaneamente aumentano le competenze in lingua e disciplina e la facilità di uso della lingua.

Dal punto di vista della programmazione, viene sottolineata la necessità, per la buona riuscita del percorso formativo, di scegliere contenuti ad hoc, e di limitare l'esperienza ad un semestre.

La seconda domanda mette in evidenza gli aspetti negativi del percorso, o almeno quelli su cui va riflettuto per una eventuale riproposta del progetto. Un punto fondamentale è legato alla necessità di aumentare la motivazione di studenti e famiglie, considerando l'aspetto della scelta libera da parte delle classi coinvolte. Anche l'impegno dei docenti coinvolti andrebbe onorato. Determinante è l'osservazione, che torna in tutti i gruppi coinvolti nel monitoraggio (docenti, studenti, famiglie), che si debba iniziare prima a lavorare con modalità CLIL. Dal biennio, o dalla scuola primaria o secondaria di I grado. Va affrontata la riflessione sulla scelta delle discipline, non tutte si prestano a questo percorso; dal punto di vista della valutazione dei risultati della sperimentazione, ci si chiede se i tempi non siano prematuri per la valutazione di competenze acquisite, considerate le poche ore di didattica CLIL.

Una perplessità è rivolta al ruolo del test di lingua. E' possibile somministrare lo stesso test di lingua in tutte le scuole coinvolte? Trattandosi di test costituenti le certificazioni linguistiche, essi sono adatti a tutte le classi, sono delle valutazioni puntuali e maggiormente oggettive; per questo motivo, sicuramente accettabili.

La terza domanda, ancora più aperta delle altre due, voleva raccogliere stimoli e considerazioni generali.

Tornano, nelle risposte, il tema della motivazione e della libertà di scelta alla partecipazione alla sperimentazione. Viene ribadita l'inutilità di una sperimentazione nelle ultime due classi di scuola secondaria di II grado, soprattutto in coincidenza dell'esame di stato e del suo svolgimento in L1.

Anche in questa domanda viene ribadita la necessità di onorare l'impegno maggiore dei docenti, che faticano di più ad insegnare in CLIL, e che sentono il bisogno di condividere l'esperienza con tutto il collegio docenti. Dopo qualche confusione logistica iniziale, alcuni docenti sottolineano che l'esperienza è stata positiva ed arricchente, e spendibile, dal punto di vista metodologico, anche in classi non CLIL. In ultimo, richiedono una formazione linguistica specialistica, meno invece metodologica-didattica.

3.1.3. Questionario motivazionale per studentesse e studenti in entrata

Il questionario per le classi era strutturato a risposta chiusa, con domande relative al CLIL e al suo funzionamento, domande relative alle competenze linguistiche di studentesse e studenti (autovalutazione), e domande sulle aspettative relative alla sperimentazione in atto.

3.1.3.1. Dati personali e autovalutazione linguistica

La partecipazione al progetto è prevalentemente femminile; probabilmente influisce in questo dato la scelta delle scuole partecipanti. Sono 104 le ragazze, solo 38 i ragazzi.

Le conoscenze linguistiche relative alle tre lingue (tedesco, italiano e inglese) sono ampiamente sopra la sufficienza: per la lingua italiana sono 42 coloro che si valutano dall'8 al 10, 43 coloro che pensano di essere valutati con il 7, e 37 quelli che si considerano sufficienti; per la lingua inglese 41 fino all'8, 44 coloro che si attribuiscono un 7, e 15 un 6. Pare interessante considerare i dati nel confronto fra le due lingue; il numero degli studenti che si attribuisce un 7 è uguale in entrambe le lingue.

Va notato poi che si tende, nell'autovalutazione delle competenze linguistiche, ad attribuirsi voti più bassi rispetto alla competenza oggettiva. In questo caso andrebbe poi valutato se i voti attribuiti corrispondano a quelli assegnati loro dai docenti, o si tratti davvero di autovalutazione.

Le altre lingue presenti nelle competenze linguistiche sono il ladino, il francese, il latino, il serbo, lo spagnolo, il russo (con numeri troppo poco significativi per essere presi in considerazione).

3.1.3.2. Approccio CLIL: che cosa significa l'acronimo CLIL?

Le risposte relative alla seconda domanda centrano il contenuto, mettendo in evidenza l'importanza dell'apprendimento disciplinare (136) e meno quello linguistico (39). Un buon punto di partenza per affrontare la sperimentazione, dal punto di vista di studentesse e studenti.

3.1.3.3. Per poter lavorare con la metodologia CLIL, ritieni che sia necessario...

La maggior parte ritiene di aver bisogno di un livello di lingua italiana buono, mentre per l'inglese il livello dovrebbe essere ottimo. Si tratta di una risposta interessante, considerata la stessa metodologia CLIL. Quali sono allora le motivazioni di studentesse e studenti? Un'ipotesi è che essi conoscano meglio la lingua italiana e che considerino invece più complessa quella inglese, soprattutto se applicata ad un discorso veicolare.

3.1.3.4. Perché è importante imparare una disciplina in italiano/inglese?

A questo quesito gli/le intervistati/e hanno risposto in modo più vario. La maggioranza motiva il CLIL come via per acquisire competenze linguistiche specialistiche, necessarie per i percorsi universitari e professionali. Abbastanza significativa anche la risposta sulle diverse metodologie e sulle tradizioni didattiche diverse da lingua a lingua. Al terzo posto la risposta legata alle norme. Per 13 intervistati/e non è importante studiare una disciplina in lingua 2 / lingua 3.

3.1.3.5. Imparare una disciplina in italiano/tedesco per metà dell'anno scolastico è...

La formula di un semestre in L2/L3 è considerata molto favorevolmente dagli intervistati. Pochi temono di fare confusione fra le due lingue. Una trentina di persone non esprime preferenze, considerando indifferente la lingua di insegnamento scelta per un semestre.

3.1.3.6. Se dovessi indicare la tua motivazione rispetto all'apprendimento dell'italiano/inglese?

La motivazione di studentesse e studenti a sperimentare il percorso formativo oscilla principalmente fra un abbastanza motivato e un sufficientemente

motivato. Solo 13/9¹⁸ partecipano per dovere. 14/15 si considerano molto motivati.

3.1.3.7. Come ritieni siano le tue competenze italiano/inglese?

Le risposte relative alla lingua italiana confermano quelle della risposta 1. Le conoscenze degli intervistati sono buone sia dal punto di vista recettivo che produttivo. Per quel che riguarda la lingua inglese, i risultati sono gli stessi. La autovalutazione coincide con la stima iniziale.

3.1.3.8. Vorresti migliorare?

Tutti sostengono la volontà di migliorare le loro competenze linguistiche, in entrambe le lingue.

3.1.3.9. Perché è importante imparare meglio l'italiano/inglese, secondo te?

La motivazione maggiore per migliorare le competenze linguistiche è legata al futuro professionale di studentesse e studenti, ma anche la volontà di comunicare meglio sul territorio, e poter comprendere meglio i testi in L2/L3. Non sono significativi i numeri di coloro che hanno barrato la casella secondo la quale non è importante migliorare le competenze linguistiche, che contraddice quanto risposto alla domanda 8.

3.1.4. Questionario studentesse e studenti in uscita

Il questionario in uscita riproponeva le stesse domande di quello in entrata, con l'aggiunta di due domande volte a verificare la valutazione del percorso da parte di studentesse e studenti.

La domanda 8 recitava: **quali sono gli aspetti di questo percorso formativo che ti sono sembrati più importanti?**

Un dato interessante dell'analisi è legato alla risposta più scelta, quella in cui si sottolinea che il CLIL è un percorso formativo che offre maggiori opportunità di comunicare in classe in L2/L3. Significative anche le risposte legate alla conoscenza di nuove metodologie di apprendimento e il legame fra lingua e contenuto.

La domanda 9 chiedeva: **Quali sono gli aspetti negativi di questa esperienza?**

¹⁸ il primo numero è riferito alla lingua italiana, il secondo all'inglese.

La risposta più considerata era quella relativa all'incertezza di conoscenza del metodo. Un indizio che anche chi apprende deve essere responsabilizzato, condividendo la metodologia applicata al corso.

Alla voce: **altro** hanno risposto tutte le classi, ognuna con pochi studenti, ad eccezione di una, nella quale nessuno ha commentato. In sintesi, si riportano alcune critiche fondamentali: la prima è relativa all'implementazione del progetto in una classe terminale. Un'altra riguarda i metodi adottati, non sempre chiari alla classe. Il tema della qualità dell'apprendimento disciplinare si lega al discorso metodologico. Sempre legato alla didattica è l'elemento dell'imparare a memoria sia concetti che procedimenti; ci si dovrebbe chiedere se tutti i principi della didattica CLIL sono stati compresi e applicati nell'insegnamento disciplinare. La scelta dei temi e dei contenuti essenziale è un altro punto messo in discussione dalle classi, così come la ripetizione (inutile) di contenuti già studiati in tedesco. Un tema ricorrente è quello della lentezza nell'affrontare i contenuti, con conseguente noia o ansia relativamente all'esame di stato e alle sue richieste. Non mancano apprezzamenti ai docenti e al metodo.

3.1.5. Confronto questionario in entrata e in uscita

I due questionari sono stati confrontati per verificare se le risposte date dalle classi a inizio sperimentazione venissero confermate alla fine. I numeri delle risposte sono, per quasi tutti i casi, confermati. Le due tabelle di partenza contemplano 142 studenti in entrata e 145 in uscita.

Alcuni dati sono significativi per la sperimentazione: alla domanda 3, relativa alle competenze necessarie per affrontare un percorso CLIL, nel questionario in entrata prevaleva la buona conoscenza dell'italiano (111) e quella dell'inglese (60); nel secondo questionario, è diminuito il numero per l'italiano (101), seppur non notevolmente, ed è aumentato quello per l'inglese (106).

Una lieve differenza si riscontra nella domanda 4, sull'importanza di imparare una disciplina in italiano/in inglese. In entrata erano 73 le risposte sull'italiano "perché le conoscenze linguistiche dell'italiano/inglese di solito si limitano alla lingua standard e non a quella specialistica", 50 sull'inglese; in uscita, le risposte per l'italiano sono aumentate a 85, e a 82 quelle dell'inglese.

Alla domanda 5, relativa ai tempi di insegnamento di una disciplina in L2/L3, nel primo questionario sono 95 le risposte positive rispetto ad un unico semestre di insegnamento in CLIL per l'italiano, e 63 per l'inglese. Nel secondo, 70 per l'italiano e 75 per l'inglese. I numeri si sono spostati, per l'italiano, a favore della seconda opzione "non so, è indifferente". Tale dato può far riflettere su come sia diminuita la paura di non riuscire a studiare e ad apprendere in CLIL, a vantaggio di un insegnamento equivalente.

La questione della motivazione all'apprendimento delle lingue vedeva, nel primo questionario, la prevalenza delle risposte su "sono sufficientemente motivato/a" con 61 per l'italiano e 34 per l'inglese. In uscita, sono 68 le risposte per l'italiano e 52 quelle per l'inglese. Restano stabili quelle "sono abbastanza motivato/a, crescono per l'inglese da 15 a 27 quelle "sono molto motivato".

In generale, quindi, i dati vengono confermati e il giudizio degli studenti e delle studentesse è buono.

3.1.6. Questionario conoscitivo per le famiglie

Nell'analisi di inizio sperimentazione si era ritenuto di non distribuire un questionario per le famiglie, soprattutto considerando l'età di studentesse e studenti coinvolti. A fine percorso, invece, si è pensato fosse importante completare i dati raccolti con quelli delle famiglie. Il questionario era strutturato con domande chiuse, con la possibilità di aggiungere suggerimenti e critiche. Solo tre questionari riportano però tali aspetti.

Al questionario hanno risposto 84 donne e solo 7 uomini.

3.1.6.1. Approccio CLIL: che cosa significa l'acronimo CLIL?

3.1.6.2. Perché è importante imparare una disciplina in italiano/inglese?

Dal numero di risposte si deduce che alle famiglie è ormai chiaro cosa significa l'insegnamento CLIL e che attraverso il CLIL si possono ottenere competenze linguistiche non solo di base, ma anche specialistiche. Da non sottovalutare il numero delle risposte rivolte alle tradizioni didattiche diverse, con una connotazione positiva.

3.1.6.3. Imparare una disciplina in italiano/inglese per metà dell'anno scolastico è

La scelta di insegnare in CLIL per un semestre è ampiamente supportata dai genitori. Solo una minima percentuale pensa che sia negativa perché fonte di confusione. Si deduce che per questi genitori sarebbe meglio lavorare in CLIL per tutto l'anno scolastico.

3.1.6.4. Secondo Lei, suo figlio /sua figlia era motivato rispetto all'apprendimento dell'italiano/inglese in questa sperimentazione?

Prevale la risposta: sufficientemente motivato/a.

3.1.6.5. Perché è importante che suo figlio/sua figlia impari meglio l'italiano/inglese?

Per quel che riguarda le motivazioni di alunni e genitori, i dati sono positivi, sia per l'italiano che per l'inglese, con qualche piccola oscillazione maggiore verso l'inglese. Rispetto all'importanza dell'apprendimento delle due lingue, prevale la possibilità di lavorare in più campi

3.1.6.6. L'esperienza CLIL di suo figlio/sua figlia le è sembrata:

Abbastanza positiva, supportata da molto positiva. In generale le famiglie si dichiarano contente del percorso formativo.

3.1.6.7. Quali aspetti le sono sembrati più importanti?

L'esperienza risulta molto positiva/positiva per la maggior parte dei genitori coinvolti. Prevale nettamente, fra le motivazioni, quella dell'attenzione alla L2/L3, meno alla disciplina, nonostante il CLIL sia un metodo per insegnare i contenuti e non primariamente la lingua.

3.1.6.8. Quali aspetti si potrebbero migliorare?

Anche i genitori mettono in risalto la necessità di anticipare il progetto ad una classe più consona; non è chiaro in che direzione vorrebbero si migliorassero i tempi del progetto, o se solo si riferiscano al fatto di dover iniziare prima la sperimentazione. Un accenno anche alla libertà degli studenti di poter accettare o meno tale sperimentazione.

Conclusioni

Sulla base dei dati raccolti in forma cartacea attraverso l'analisi dei risultati si possono individuare alcune parole chiave che focalizzano i temi principali.

Il punto nodale dell'analisi è rappresentato dai **contenuti**: se da un lato il CLIL viene indicato e sentito come un metodo utile per imparare le lingue, dall'altro la preoccupazione dei/delle docenti è legata alla perdita dei contenuti, se trattati in L2/L3. Su questo punto andrebbe fatta maggior chiarezza, nella preparazione di docenti e classi: il CLIL è principalmente un metodo per veicolare contenuti, il focus sta sul contenuto e non sulla lingua, tanto che, anche in questa sperimentazione, i docenti responsabili sono disciplinaristi e non docenti di lingua. Tale argomento dovrebbe essere

condiviso dai partecipanti, che in tal modo potrebbero affrontare in modo più sereno il percorso formativo, senza ansia di non riuscire a svolgere tutto il programma nell'ottica della completezza delle nozioni. Il CLIL ha alla base una concezione diversa dall'approccio tradizionale, e prevede la selezione di nuclei fondanti, sui quali costruire il sapere disciplinare, con modalità partecipative.

Tali modalità devono essere supportate da **specifici materiali**; i docenti, dopo aver partecipato al corso di formazione, sono in grado di elaborare tali materiali. Una delle preoccupazioni dei docenti coinvolti è quella dell'impegno per l'elaborazione di tali materiali. Per questo motivo, la costruzione di reti fra le diverse scuole coinvolte aiuta sia la documentazione, sia i nuovi docenti nella stesura di loro materiali adeguati alla classe di riferimento.

Ultima considerazione quella legata al **timore**, espresso dai docenti, che le classi non capiscano "tutto", e non possano studiare bene i contenuti, poiché non supportati dalla lingua. Anche su questo punto si deve lavorare prima dell'inizio delle lezioni con docenti e studenti. Come spesso è stato dimostrato, e riportato perfino dagli stessi docenti coinvolti nel progetto di quest'anno, si tratta di una paura non reale, e comunque eventualmente limitata alle prime ore di lezione. Le strategie degli apprendenti infatti subentrano velocemente e la competenza recettiva aumenta con velocità. Nelle testimonianze si sottolinea come il timore si sia spesso trasformato in sicurezza nell'esposizione, da parte degli studenti, e tranquillità, da parte dei docenti, che i contenuti possano essere affrontati in modo adeguato.

Nella sintesi di fine progetto si raggruppano i risultati secondo i/le destinatari/ie.

STUDENTI/STUDENTESSE: I veri destinatari del progetto mettono in evidenza quanto sia importante imparare le lingue con un focus sul linguaggio specialistico, spesso tralasciato o considerato meno nelle lezioni. Tali competenze permettono loro di lavorare in più ambiti, anche in più lingue, avendo approfondito diverse discipline in lingua seconda o straniera.

Molti sono coloro che sottolineano l'importanza di un inizio in CLIL in una classe precedente alla quarta e ancor più alla quinta. Accanto a questo aspetto, emerge anche quello della volontarietà della partecipazione al progetto. Il motivo determinante, in questo caso, è l'ansia della preparazione all'esame di stato, che solo in pochi casi è possibile affrontare, nella materia CLIL, anche nella seconda lingua. Questi due elementi hanno creato situazione in cui le classi si sono sentite obbligate a partecipare, senza forse aver condiviso fino in fondo il percorso.

INSEGNANTI: Gli insegnanti hanno partecipato al progetto volontariamente, sono stati sostenuti da un corso di preparazione e in molti casi sono riusciti a condividere l'esperienza con i colleghi della classe, soprattutto con l'insegnante di L2/L3. Tale aspetto è stato messo in rilievo e

apprezzato dai partecipanti. La richiesta, per un futuro, è di poter approfondire elementi di linguaggio specialistico e non solo metodologico-didattico.

Le FAMIGLIE, coinvolte solo nella fase finale dell'esperienza per un bilancio del percorso, si dichiarano soddisfatte e considerano positivo o molto positivo, il percorso seguito dai loro figli. Ritengono importante il coinvolgimento delle famiglie, ma sono consci che la frequenza di un percorso di formazione in CLIL faciliti la ricerca di un lavoro adeguato. Sottolineano con forza che una tale esperienza deve poter essere iniziata in una classe inferiore, sia per avere risultati naturalmente migliori, sia per poter coinvolgere meglio gli studenti.

Le indicazioni dei questionari sono un'ottima base per proseguire la sperimentazione, adattandola maggiormente alle persone coinvolte nel percorso formativo.

Riflessioni conclusive

Gli strumenti qui presentati, biografia linguistica e questionari a risposte chiuse e aperte, si sono dimostrati ottimi ausili nell'apprendimento/acquisizione plurilingue nelle scuole secondarie di II grado. Come illustrato nell'analisi, differenziata per gruppo linguistico di appartenenza, entrambi gli strumenti permettono una maggior conoscenza, da parte dei docenti, degli/delle apprendenti, sia dal punto di vista dell'autovalutazione delle competenze linguistiche, sia, forse ancora più importante, delle aspettative e della responsabilizzazione dell'apprendimento. Sebbene siano strumenti molto diversi, narrativo il primo, spesso compilativo il secondo, permettono di individuare le esigenze di chi apprende, considerando anche gli atteggiamenti rispetto alle lingue, all'insegnamento di esse, all'acquisizione. Tengono conto di credenze e di stereotipi, di abitudini che possono essere modificate e riorientate ad un maggior successo nel percorso scolastico.

I questionari, strumenti meno personali perché più predefiniti, sono però utili nella triangolazione dei dati, in una sintesi fra gli attori e le attrici della formazione: studentesse e studenti, insegnanti e famiglie.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, Paolo, E. *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET, 2013
Cardano, Mario, *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2011
Caselli, Marco, *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
Cavagnoli, Stefania, Passarella Mirca (eds.), *Educare al plurilinguismo*, Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche, Milano, Franco Angeli, 2011

STEFANIA CAVAGNOLI

- Cavagnoli, Stefania, Passarella, Mirca, (eds.), *E' molto di più. A scuola di plurilinguismo*.
Le voci dei protagonisti. Percorsi CLIL, Merano, Alpha Beta, 2016
- Chini, Marina, Bosisio, Cristina, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare
le lingue oggi*, Roma, Carocci, 2014
- Ciliberti, Anna, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma,
Carocci, 2012
- Costa, Artur, Kallik Bena, "Trough the Lens of a Critical Friend", in Costa A., *The school
as a home for the mind: creating a mindful curriculum, instruction, and dialog*,
London, Corwin, 1993, 123-126
- Lazarsfeld, Paul F., *Saggi storici e metodologici* (a c. e con introduzione di C. Lombardo),
Roma, Eucos, 2001
- Zammuner Vanda, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Roma, Carocci, 1998