

La motivazione nell'insegnamento in CLIL

Ada Bier

7 Discussione

Sommario 7.1 La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione. – 7.1.1 I punti di forza. – 7.1.2 Le criticità. – 7.2 La motivazione degli studenti CLIL: i punti di forza. – 7.3 Le proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL. – 7.3.1 La formazione professionale in servizio. – 7.3.2 Il ruolo della riflessione. – 7.3.3 Il capitale sociale. – 7.4 I limiti della ricerca. – 7.5 Possibili sviluppi di ricerca futuri. – 7.5.1 Sviluppi secondo l'approccio CDS (*Complex Dynamic Systems*). – 7.5.2 Sviluppi in chiave DMC (*Directed Motivational Current*).

In questo capitolo conclusivo, i risultati di maggiore rilievo emersi dalla nostra ricerca saranno ripresi e commentati allo scopo di fornire un quadro complessivo il più possibile dettagliato dei profili motivazionali – i.e. motivazione ed aspetti cognitivi, affettivi e relazionali ad essa connessi – di insegnanti e studenti CLIL, i quali rappresentano, rispettivamente, il focus primario e secondario della nostra indagine.

In particolare, la discussione che segue nasce da un'attenta **riflessione sui risultati** ottenuti, alcuni dei quali sono già stati presentati altrove (Bier 2016, 2017b, 2017c, 2017d) ed altri sono stati descritti nel capitolo precedente. Tali risultati rivelano le risposte alle domande di ricerca formulate in considerazione del contesto studiato – la scuola secondaria di secondo grado italiana dopo l'entrata in vigore dell'obbligo CLIL – e della letteratura consultata, interpretati non solo alla luce degli studi presentati nella *literature review*, ma anche sulla base di ulteriori nostre ricerche sui temi di **motivazione** ed **insegnamento** in campo linguistico e non solo. La riflessione sui risultati ha avuto un duplice esito: da un lato, mediante l'individuazione di punti di forza e criticità nel profilo motivazionale dei partecipanti alla ricerca, ha permesso di ipotizzare soluzioni da adottare nella pratica, nel futuro dell'insegnamento ed apprendimento CLIL; dall'altro, essa ha permesso di prendere consapevolezza dei limiti del presente studio e, di conseguenza, formulare possibili sviluppi per la ricerca futura, che possano risolvere le criticità qui riscontrate e utilizzare i nostri risultati come punto di partenza per ulteriori investigazioni.

Il capitolo è strutturato come segue: le prime due sezioni sono dedicate alla descrizione e al commento dei punti di forza e delle criticità riscontrati nell'analisi del profilo motivazionale di insegnanti CLIL (cf. § 7.1) e studenti CLIL (cf. § 7.2); a partire dai punti deboli osservati nei risultati relativi agli insegnanti, la terza sezione illustra una serie di proposte pratiche per il futuro della didattica CLIL (cf. § 7.3); la sezione seguente, invece, riporta alcune riflessioni in merito alle limitazioni della presente ricerca, in

buona parte di ordine metodologico (cf. § 7.4); infine, sulla base dei punti di forza riscontrati nel profilo motivazionale di docenti e studenti CLIL e dei limiti della nostra indagine, nella quinta sezione vengono offerti alcuni spunti per la ricerca futura, alla luce dei più recenti sviluppi teorici sulla motivazione nella SLA (cf. § 7.5).

7.1 La motivazione degli insegnanti CLIL: qual è la situazione

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati¹ indicano che il profilo motivazionale dei docenti CLIL presenta diversi punti di forza ed alcune criticità. Per quanto concerne i punti di forza (cf. § 7.1.1), si andranno a commentare l'importanza della regolazione identificata e della motivazione intrinseca e l'associazione tra la dimensione motivazionale con quella relazionale. Le criticità (cf. § 7.1.2) riguardano, invece, la consapevolezza metodologica dei docenti CLIL e la qualità percepita delle loro relazioni con colleghi e dirigenza.

7.1.1 I punti di forza

In questa sezione, saranno brevemente ricapitolati e discussi i principali punti di forza riscontrati nell'analisi del profilo motivazionale degli insegnanti CLIL.

In particolare, andremo a commentare e riflettere su quanto emerso relativamente alla **dimensione motivazionale** - con particolare riferimento al grado di regolazione identificata degli insegnanti CLIL - e alla **dimensione relazionale**.

Motivazione: regolazione identificata e motivazione intrinseca

Per quanto concerne la dimensione motivazionale del profilo degli insegnanti CLIL, il primo punto di forza su cui appare interessante soffermarsi - in vista di ciò di cui si discuterà in seguito - riguarda la variabile **regolazione identificata**, individuata dalle analisi preliminari della prima scala del questionario dell'insegnante CLIL (cf. § 6.1.1; cf. Bier 2017b). Diversamente dalla motivazione intrinseca per cui, come abbiamo visto, la scelta del CLIL è interamente spiegata da cause interne, legate all'insegnante come individuo - i.e. l'interesse personale, il piacere di esprimere creatività, la soddisfazione di poter sfruttare la passione per la/e LS - la

¹ Risultati illustrati in § 6.2 e in precedenti contributi (Bier 2016, 2017b, 2017d).

regolazione identificata è primariamente centrata sugli studenti, sulla pratica didattica dell'insegnante in classe, a scuola e nel sistema educativo in generale, manifestando in questi tratti una marcata **caratterizzazione pedagogica**. Gli insegnanti CLIL con elevato grado di regolazione identificata scelgono questa metodologia per i benefici e le ricadute positive che essa può avere dal punto di vista educativo: si tratta di una scelta volontaria compiuta da soggetti che, nella propria **identità** di docenti, ne percepiscono valore e utilità. L'identificazione di sé nella figura e nel ruolo di insegnante ha un importante potere motivazionale (cf. Kubanyiova: § 3.1.2; cf. D'Angelo, García Pascual; Moate: § 4.4) e i nostri risultati confermano questo stato di cose: gli insegnanti CLIL coinvolti nella nostra ricerca, non solo dimostrano buoni livelli di regolazione identificata ma questa è significativamente correlata con altre variabili di interesse, dalla qualità percepita delle relazioni con i vari attori del sistema scolastico, con gli studenti soprattutto (cf. § 6.2.1), alla (a)motivazione stessa degli studenti CLIL (cf. Bier 2017d). Benché le analisi di correlazione non vadano a rilevare rapporti di causa-effetto, vista l'importanza dei coefficienti di correlazione ottenuti tra la regolazione identificata degli insegnanti CLIL e le altre variabili con cui è stata messa in relazione, è ragionevole pensare che studiare il comportamento della regolazione identificata possa aiutare a spiegare il comportamento delle altre variabili di interesse.

Oltre all'esito notevole degli insegnanti CLIL nella regolazione identificata, buoni risultati sono stati raggiunti nella **motivazione intrinseca**, per cui la scelta del CLIL è spiegata da cause interne, legate a motivi personali, individuali del docente. Anche questa variabile appare essere significativamente correlata con altre variabili di interesse - in particolare, con la qualità percepita delle relazioni con gli studenti (cf. § 6.2.1) - anche se i. l'entità della correlazione è inferiore rispetto a quella registrata dalla regolazione identificata e ii. questa variabile appare non avere relazioni significative con la motivazione degli studenti (cf. Bier 2017d), come avremo modo di commentare in seguito.

Per concludere questo paragrafo sui punti di forza relativi alla motivazione degli insegnanti CLIL, osserviamo che la **regolazione esterna** - la quale caratterizza la scelta del CLIL quando questa è interamente controllata da fattori che sono esterni all'individuo, i.e. riconoscimenti in denaro e prestigio professionale - appare avere relazioni deboli e non significative con tutte le variabili con cui è stata messa in relazione: studiare la regolazione esterna non aiuta, dunque, a spiegare il comportamento delle altre variabili di interesse. La regolazione esterna e i riconoscimenti estrinseci appaiono non avere potere motivazionale rilevante nel caso degli insegnanti CLIL (cf. Pennington; Doyle, Kim; Pink: § 3.1.1). Infine, l'**amotivazione** - la quale caratterizza una scelta del CLIL non motivata, ossia un conformarsi passivo alla situazione esistente - registra solo alcune correlazioni significative ma negative: inferiore è il grado di amotivazione

maggiore è il livello della variabile con cui è messa in relazione. Anche l'ammotivazione, dunque, può contribuire a spiegare, seppur in piccola parte, il comportamento delle variabili con cui è correlata.

Relazioni e motivazione

La dimensione relazionale del profilo degli insegnanti CLIL è stata indagata attraverso i filtri delle dimensioni cognitiva ed affettiva: infatti, le variabili riguardanti le relazioni rappresentano una misura della **qualità percepita** delle relazioni da parte del docente CLIL con i vari attori del sistema scolastico - i.e. studenti, colleghi, dirigenza.

Rispetto a questa dimensione, sono stati individuati due importanti punti di forza: primo, la buona qualità percepita delle relazioni da parte degli insegnanti CLIL con i propri studenti CLIL (cf. 6.1.2); secondo, il legame tra la qualità percepita delle relazioni con gli allievi e la motivazione dell'insegnante stesso (cf. 6.2.1). Invece, per quanto concerne le relazioni con i colleghi e con la dirigenza, non si può affermare che la qualità percepita di queste ultime sia altrettanto buona: ritorneremo su questo punto quando affronteremo le criticità (cf. § 7.1.2).

Riguardo al secondo punto di forza, i nostri risultati rivelano come ci sia una correlazione importante e significativa fra la **regolazione identificata** - della quale si conferma l'importanza - e tutte le variabili relative alla qualità percepita delle relazioni con i vari attori del sistema scolastico, in primo luogo con gli studenti CLIL. Si è osservato, inoltre, che anche la **motivazione intrinseca** registra relazioni significative di una certa rilevanza con la qualità percepita delle relazioni con gli studenti. Esiste, infine, una correlazione negativa notevole fra **amotivazione** degli insegnanti e qualità percepita delle relazioni con gli allievi, in particolare.

Questi risultati permettono di confermare che i. la motivazione individuale dell'insegnante CLIL è intimamente collegata al fatto di **sentirsi in relazione** con gli altri soggetti appartenenti allo stesso gruppo/comunità (cf. Deci, Ryan: § 1.2.3), per cui lo studio del comportamento della variabile indicante la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL può aiutare a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione dell'insegnante, e viceversa; ii. per quanto appena affermato, la **prospettiva sociocognitiva** di Atkinson (2002) - secondo cui l'apprendimento/insegnamento non avvengono nel vuoto, ma sono il risultato dell'interrelazione tra il discente, l'insegnante e l'ambiente sociale e culturale in cui essi si trovano (cf. cap. 3) - ben si applica all'ambiente CLIL.

7.1.2 Le criticità

In questa sezione, saranno commentate le maggiori criticità riscontrate nell'analisi del profilo degli insegnanti CLIL. Nello specifico, andremo a discutere su quanto emerso in merito alla **consapevolezza metodologica** dell'insegnante CLIL e alla qualità percepita delle **relazioni con i colleghi e con la dirigenza**.

La consapevolezza metodologica

Come si è riscontrato altrove (Bier 2016), i dati raccolti nell'ambito di questa ricerca denunciano che gli insegnanti CLIL partecipanti hanno un **livello** piuttosto **modesto** di consapevolezza metodologica, ossia non hanno una buona conoscenza di cosa significhi ed implichi insegnare in CLIL. Questi risultati appaiono essere in linea con quanto rilevato da Langé et al. (2014) durante l'azione di monitoraggio sulla prima implementazione del CLIL nelle classi terze dei Licei Linguistici (a.s. 2012/13): indicando le lezioni frontali come la modalità didattica più utilizzata durante le lezioni CLIL (Langé et al. 2014, 24-5), i docenti CLIL coinvolti dimostravano un livello di consapevolezza metodologica piuttosto basso. La scarsa consapevolezza metodologica è una criticità importante: il fatto di conoscere poco - o conoscere male - quali siano le caratteristiche della metodologia CLIL e quale sia la loro traduzione pratica, può condurre ad un uso improprio del CLIL e avere ricadute gravi sulla didattica, a scapito della qualità e dell'efficacia dell'insegnamento offerto (cf. Viebrock: § 4.2).

Inoltre, si è visto come vi sia una differenza significativa fra il grado di consapevolezza metodologica dei docenti **con esperienza** di CLIL e i docenti **con poca esperienza** di CLIL (cf. Bier 2016), laddove i primi registrano livelli più elevati. Se da un lato questa circostanza può rappresentare un punto di forza - i.e. basta aspettare che i docenti con poca esperienza maturino qualche anno di CLIL in più per raggiungere i livelli di consapevolezza metodologica dei colleghi con maggiore esperienza - dall'altro è necessario chiedersi se vi siano altri fattori a contribuire a questa disparità. A nostro avviso, anche l'obbligatorietà del CLIL (cf. § 5.1) è responsabile di questa differenza: non a caso, la suddivisione dei docenti nei due gruppi - con esperienza e con poca esperienza di CLIL² - è stata fatta sulla base dell'anno che segna l'inizio dell'obbligo del CLIL per tutti i Licei ed Istituti Tecnici, i.e. a.s. 2014/15. Se i dati raccolti ci permettono di affermare con certezza che la diversa esperienza è responsabile di

2 Si veda il grafico a torta in figura 7 (§ 5.3.1).

differenze significative tra i due gruppi di docenti, gli stessi dati non ci consentono però di capire quanto importante sia il ruolo dell'obbligo del CLIL nel determinare queste differenze tra i due gruppi di insegnanti. A nostro avviso, esso rappresenta comunque una criticità da gestire poiché può contribuire – per quanto parzialmente – ad influenzare in modo negativo la consapevolezza metodologica degli insegnanti CLIL. Ritorneremo su questo punto più avanti, quando discuteremo il ruolo del capitale sociale nelle proposte per la pratica futura (cf. § 7.3.3).

Le relazioni con i colleghi e con la dirigenza

Per quanto concerne le relazioni degli insegnanti CLIL con i colleghi – i.e. insegnanti della stessa DNL, di DNL diversa, di lingua – e con la dirigenza, sono state individuate due principali criticità: innanzitutto, la **relativamente bassa** qualità percepita delle relazioni con entrambe le categorie di soggetti;³ in secondo luogo, la **minima correlazione** esistente tra la qualità percepita delle relazioni con le stesse categorie e la motivazione dell'insegnante CLIL.

La prima criticità riguarda la qualità percepita delle relazioni con la dirigenza che appare essere discreta (cf. § 6.1.4); di poco migliore – comunque modesta se paragonata alla qualità percepita delle relazioni con gli studenti – è la qualità delle relazioni con i colleghi insegnanti (cf. § 6.1.3). Rispetto a quest'ultimo punto, i nostri risultati sono in linea con quanto rilevato da Langé et al. (2014): anche in quell'occasione, i docenti CLIL coinvolti nell'azione di monitoraggio denunciavano una certa difficoltà nel collaborare con i colleghi del Consiglio di Classe, i quali si dimostravano poco partecipi rispetto all'insegnamento di tipo CLIL (Langé et al. 2014, 27).

Passando alla seconda criticità, come si è osservato in precedenza (cf. § 6.2), le analisi effettuate rivelano che le correlazioni tra le due forme più interne di motivazione degli insegnanti CLIL – i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata – con la qualità percepita delle relazioni con i colleghi e con la dirigenza sono le più basse. Nello specifico, abbiamo visto che c'è una correlazione significativa ma minima fra la regolazione identificata e la qualità percepita delle relazioni con i colleghi, mentre la correlazione con la motivazione intrinseca non è nemmeno significativa. Invece, per quanto riguarda la qualità delle relazioni con la dirigenza, le correlazioni sono significative ma piuttosto basse in entrambi i casi, sia per la regolazione identificata che per la motivazione intrinseca.

³ Utilizziamo l'avverbio 'relativamente' perché se mettiamo a confronto la qualità percepita delle relazioni con gli studenti CLIL (fig. 16, § 6.1.2) con la qualità percepita delle relazioni con i colleghi (fig. 17, § 6.1.3) e con la dirigenza (fig. 18, § 6.1.4) osserviamo che la prima è superiore rispetto alle seconde.

I risultati appena commentati fanno supporre che le due criticità rilevate - i.e. bassa qualità percepita delle relazioni e basse correlazioni con la motivazione - siano collegate e siano in buona parte dovute all'**efficacia** delle relazioni esistenti tra gli insegnanti CLIL oggetto della nostra ricerca con i propri colleghi e con la dirigenza, relazioni che appaiono non sfociare in modo produttivo in una vera e propria **collaborazione** per il CLIL. A nostro avviso, questo aspetto rappresenta una criticità da gestire in quanto, vista la natura transdisciplinare e la complessità dell'insegnamento CLIL (cf. § 4.2.1), esso non dovrebbe essere affrontato in modo individualistico⁴ bensì **in team**, contemplando almeno la collaborazione con i colleghi di LS e il necessario supporto da parte della dirigenza.

Come vedremo a breve (cf. § 7.3.3), riteniamo che **intervenire sull'efficacia** delle relazioni - sia con i colleghi sia con la dirigenza - possa contribuire a migliorare la qualità percepita di queste relazioni, e ad aumentare l'entità della correlazione con la motivazione dell'insegnante CLIL.

7.2 La motivazione degli studenti CLIL: i punti di forza

I risultati emersi dall'analisi dei dati presentati⁵ indicano che il profilo motivazionale degli studenti CLIL presenta notevoli punti di forza.

In particolare, andremo a commentare e riflettere su quanto emerso relativamente alla **dimensione motivazionale** e al suo legame con la **dimensione cognitiva** e **relazionale**. Si discuterà, inoltre, la relazione tra la motivazione degli studenti CLIL con quella dei rispettivi insegnanti.

Motivazione ed impegno

Per quanto concerne le dimensioni motivazionale e cognitiva degli studenti CLIL, sono stati individuati due punti di forza principali (Bier 2017c): innanzitutto, l'elevato impegno investito nell'apprendimento in CLIL dichiarato dagli studenti; secondo, il legame importante tra quest'ultimo e la motivazione degli studenti stessi.

Rispetto all'impegno, abbiamo visto che i partecipanti alla nostra ricerca hanno dichiarato di affrontare il CLIL con dedizione notevole. I nostri risultati sono in linea con quanto recentemente rilevato da Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014a) e Menegale (2014b), i quali sono concordi nell'affermare

⁴ Commentando le culture scolastiche basate sull'individualismo, Hargreaves e Fullan (2012, 110) affermano: «in individualistic cultures, most teachers do not become more brilliantly distinctive from each other. They become increasingly the same, and at the cost of their effectiveness - afraid to take risks or to annoy their colleagues».

⁵ Risultati illustrati in § 6.3 e in precedenti contributi (Bier 2017c, 2017d).

che l'apprendimento in CLIL, benché più complesso e sfidante rispetto a quello tradizionale, non spaventa gli studenti, anzi:

Il duro lavoro previsto nei programmi CLIL non scoraggia gli studenti, poiché questi sono pronti ad investire l'impegno necessario se sentono che i risultati ne valgono la pena. (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014a, 133⁶)

Gli studenti hanno esplicitato un forte interesse per il CLIL giustificato, tra le altre cose, dal fatto che esso offre loro un ambiente di apprendimento più impegnativo dal punto di vista dell'attenzione richiesta in classe, grazie anche ad attività più diversificate e motivanti che promuovono maggiore partecipazione attiva. (Menegale 2014b, 101)

Menegale (cf. *supra*) collega il maggiore impegno richiesto ed investito dagli apprendenti sia con l'interesse sia con le attività motivanti previste nel CLIL: i nostri risultati confermano questo legame, visto che gli studenti CLIL coinvolti nella ricerca non solo dimostrano buoni livelli di **motivazione intrinseca** ma questa è significativamente correlata con l'**impegno** investito dichiarato (Bier 2017c). Inoltre, ad ulteriore conferma della relazione tra motivazione ed impegno, esiste una correlazione negativa significativa tra quest'ultimo e l'amotivazione degli studenti CLIL, e una lieve correlazione positiva tra impegno investito e regolazione esterna (Bier 2017c). Vista l'importanza dei coefficienti di correlazione ottenuti - soprattutto per quanto riguarda la motivazione intrinseca - appare dunque ragionevole pensare che studiare la motivazione intrinseca possa aiutare a spiegare il comportamento dell'impegno investito, e viceversa.

Motivazione e relazioni con gli insegnanti CLIL

Come per gli insegnanti, anche nel caso degli studenti CLIL la dimensione relazionale è stata indagata attraverso i filtri delle dimensioni cognitive ed affettiva: infatti, la variabile riguardante le relazioni con il proprio insegnante CLIL rappresenta una misura della **qualità percepita** delle relazioni da parte degli stessi studenti.

Rispetto alla dimensione relazionale e al legame con la motivazione, sono stati individuati tre importanti punti di forza:

- a. la positività della percezione degli apprendenti circa la **qualità della relazione con il docente CLIL**. Si è osservato che la qualità delle relazioni con gli insegnanti CLIL, percepita dagli studenti,

6 «The hard work involved in CLIL programs does not put off students, as they are willing to expend the necessary effort if they feel the results are worth it» (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2014a, 133).

- appare essere molto buona (cf. § 6.1.6): questo costituisce un indubbio elemento di forza, un punto di partenza ideale in vista di quanto si andrà a proporre in seguito (cf. § 7.3.2);
- b. l'importanza del legame tra la motivazione degli studenti CLIL e la qualità delle relazioni con l'insegnante. Le analisi svolte rivelano che vi è una correlazione importante e significativa fra la **motivazione intrinseca** degli studenti CLIL e la **qualità percepita delle relazioni con l'insegnante CLIL**. Si è notato, inoltre, come anche l'amotivazione degli apprendenti intrattenga relazioni - negative - significative di una certa rilevanza con la qualità percepita delle relazioni con il docente. Questi risultati sono in linea con quanto osservato da Coonan, la quale, nel discutere le ragioni alla base della perseveranza con cui gli studenti affrontano il CLIL, sottolinea l'importanza della **situazione di apprendimento** nel plasmare le reazioni degli apprendenti al CLIL (cf. Coonan: § 4.3), laddove la figura dell'insegnante e le relazioni che gli studenti intrattengono con quest'ultimo/a rappresentano due elementi cruciali nel caratterizzare la situazione di apprendimento stessa. Anche nel caso degli studenti, dunque, i risultati ottenuti permettono di confermare che la motivazione individuale è strettamente collegata al fatto di sentirsi in relazione con gli altri soggetti appartenenti allo stesso gruppo/comunità (cf. Deci, Ryan: § 1.2.3), per cui lo studio del comportamento della variabile indicante la qualità percepita delle relazioni con l'insegnante può aiutare a spiegare il comportamento delle diverse forme di motivazione dello studente, e viceversa. Inoltre, come abbiamo già avuto modo di affermare commentando i punti di forza riscontrati per gli insegnanti CLIL (cf. § 7.1.1), la prospettiva sociocognitiva di Atkinson (2002), che valorizza l'elemento relazionale nell'insegnamento/apprendimento, ben si applica all'ambiente CLIL;
- c. la relazione tra la motivazione dell'insegnante CLIL e la motivazione dei rispettivi studenti. Come si è osservato altrove (Bier 2017d), esiste una correlazione negativa significativa tra **amotivazione** degli studenti e **regolazione identificata** del rispettivo insegnante CLIL. Questo risultato è a nostro avviso molto interessante: a differenza di quanto ipotizzato seguendo Coyle (2006, § 4.4), non c'è una relazione diretta tra la motivazione intrinseca degli studenti e le due forme più interne di motivazione degli insegnanti CLIL - i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata - bensì è l'amotivazione degli studenti ad essere negativamente collegata con la regolazione identificata dell'insegnante CLIL, per cui maggiore è la regolazione identificata dell'insegnante minore è l'amotivazione degli studenti, e viceversa.

Alla luce dei tre punti appena commentati, non appare errato affermare che il collegamento tra le forme più interne di motivazione di insegnanti CLIL (i.e. motivazione intrinseca e regolazione identificata) e studenti CLIL (e.g. motivazione intrinseca) sia **indiretto**, mediato dalla **qualità delle relazioni reciproche**, percepite dai due principali attori dell'azione didattica CLIL (fig. 24).

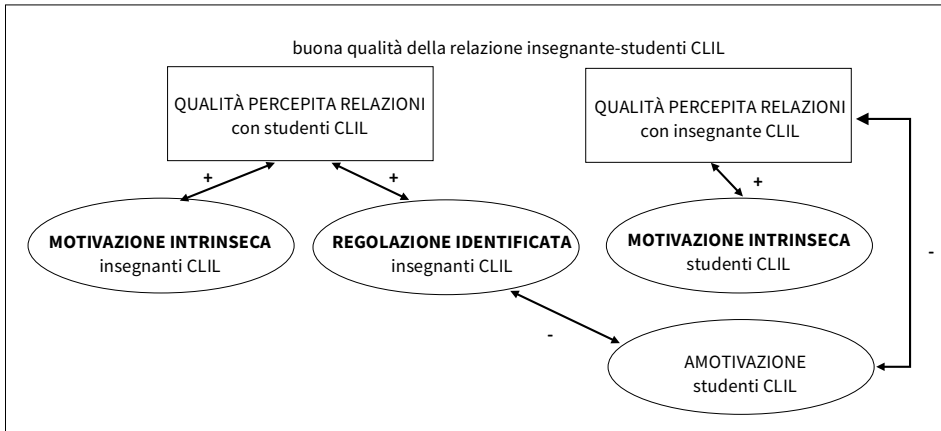


Figura 24. Relazioni fra variabili d'interesse: qualità percepita delle relazioni reciproche e motivazione di insegnanti e studenti CLIL

7.3 Le proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL

Alla luce di quanto si è detto a proposito del profilo dei docenti CLIL e, soprattutto, in considerazione delle due debolezze rilevate - i.e. consapevolezza metodologica e relazioni con colleghi e con dirigenza - in questa sezione andremo a discutere alcuni suggerimenti per il futuro della pratica didattica in CLIL.

In particolare, le proposte che verranno di seguito presentate hanno l'obiettivo di fornire degli spunti da cui partire per la creazione di soluzioni adatte a risolvere le criticità riscontrate e, nel contempo, aumentare il **capitale professionale** (Hargreaves, Fullan 2012)⁷ caratterizzante, appunto, la professione dei docenti CLIL.

Nello specifico, andremo a discutere il ruolo della formazione in servizio come stimolo alla crescita del capitale umano individuale (cf. § 7.3.1); ve-

⁷ Hargreaves e Fullan (2012) definiscono il capitale professionale come funzione del capitale umano, sociale e decisionale considerati assieme, per cui il risultato è maggiore della somma dei singoli componenti.

dremo come la riflessione sistematica sulla pratica possa contribuire al capitale decisionale individuale e collettivo (cf. § 7.3.2); infine, discuteremo il ruolo cruciale del capitale sociale nell'insegnamento in CLIL (cf. § 7.3.3).

7.3.1 La formazione professionale in servizio

La formazione professionale per gli insegnanti CLIL è strategica poiché accresce il **capitale umano** dei singoli docenti (Hargreaves, Fullan 2012):⁸ sviluppando ed ampliando le loro conoscenze e competenze, essa è utile al fine di stimolare una maggiore consapevolezza metodologica ed offre loro gli strumenti per intervenire sulla propria didattica CLIL, migliorandone la qualità.

Il suggerimento circa il bisogno di promuovere la formazione CLIL in servizio degli insegnanti che sono tenuti - per obbligo di legge (cf. § 5.1) - ad adottare questa metodologia trova fondamento non solo nei risultati della nostra ricerca (cf. Bier 2016), ma anche negli esiti del recente monitoraggio realizzato presso i docenti in servizio nei Licei Linguistici italiani da Langé e colleghi, i quali rilevano la necessità di intervenire in merito sia alle competenze metodologiche sia a quelle linguistiche (Langé et al. 2014, 29-30).⁹

Per quanto riguarda la formazione professionale degli insegnanti CLIL, due sono i punti su cui si concentra la nostra riflessione - **visione** e relazione **metodologia-metacognizione** - che saranno ora commentati nel dettaglio.

Visione

Come si è visto in letteratura, presentando gli studi sulla motivazione degli insegnanti di L2/LS (cf. § 3.1.3), la visione del Sé Ideale futuro desiderato ha un potere motivazionale importante, essendo in grado di orientare l'energia e l'impegno investiti dal soggetto in direzione di un obiettivo preciso e ben definito (Dörnyei, Kubanyiova 2014).

Lavorare sulla propria **visione di sé nel futuro** è, a nostro avviso, ancora più importante nel caso dei docenti CLIL: questi ultimi sono innan-

⁸ Riprendendo il lavoro di Smith [1776] (2009), Hargreaves e Fullan (2012, 89) offrono questa definizione di capitale umano: «The economically valuable knowledge and skills that could be developed in people - especially through education and training. [...] Human capital in teaching is about having and developing the requisite knowledge and skills».

⁹ Si ricordino, inoltre, i risultati dello studio condotto in Italia da Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi (2003, § 2.3) - in contesto non-CLIL - i quali hanno rilevato il collegamento tra le fragili competenze pedagogiche e didattiche degli insegnanti e la percezione del *burnout* nella classe docente.

zitutto docenti di DNL i quali, quando hanno scelto la professione dell'insegnamento, avevano una visione di Sé Ideale come insegnanti della DNL in cui si erano formati, non come insegnanti CLIL. Abbiamo visto che il CLIL prevede che il docente insegni la propria disciplina e sia, allo stesso tempo, sensibile alla lingua (cf. § 4.2): capiamo, dunque, che la necessità di prestare attenzione alla dimensione linguistica nell'insegnamento e promuovere l'apprendimento linguistico attraverso quello disciplinare, richiede un importante aggiustamento della propria visione ideale di sé, in modo da incorporare l'addizionale focus sulla LS.

Seguendo le indicazioni di Dörnyei e Kubanyiova (2014) e di Kubanyiova (2014), ipotizziamo che questo percorso di 'riversitazione' della visione in chiave CLIL richieda tre momenti successivi che, a nostro avviso, dovrebbero essere incorporati nella formazione in servizio sul CLIL:

- a. aiutare gli insegnanti a capire **chi** sono, qual è la loro situazione di partenza in previsione dell'adozione della metodologia CLIL: quest'azione si traduce nel supportare i docenti a riconoscere ed identificare quelli che sono i loro punti di forza (ad esempio, la padronanza delle conoscenze e competenze relative alla DNL), di debolezza (ad esempio, le competenze linguistiche e/o didattiche), le loro passioni e i loro interessi (ad esempio, la passione per le LS e l'interesse per culture diverse dalla propria);
- b. stimolare i docenti ad individuare il **perché** della scelta dell'insegnamento, facendo appello ai propri valori di fondo e riconoscendosi come agenti morali (Kubanyiova 2014) prima ancora che esperti di una particolare disciplina: rilevare la corrispondenza tra le proprie filosofie di fondo e le mete raggiungibili attraverso l'adozione della metodologia CLIL può fungere da stimolo importante ad investire impegno e perseverare nella propria formazione e sviluppo professionale;
- c. supportare gli insegnanti nel coltivare la propria **immaginazione**, attraverso cui produrre immagini nitide e dettagliate di sé come insegnante CLIL ideale a cui mirare come obiettivo di lungo termine: quest'azione si traduce non solo nell'aiutare i docenti ad assumere un atteggiamento favorevole rispetto al ruolo dell'immaginazione, ma anche nello stimolare le loro abilità immaginative e di visualizzazione mentale.¹⁰

Tuttavia, l'impeto motivazionale fornito dalla visione non è sufficiente da solo né ad assicurare il mantenimento della motivazione nel tempo, né a garantire la qualità dell'insegnamento CLIL. Riprendendo la formula di McCombs e Marzano, «volontà e abilità» (*will and skill*, McCombs, Mar-

¹⁰ Dörnyei e Kubanyiova (2014) offrono una ricca rassegna di attività da adattare a questo scopo.

zano 1990) devono essere integrate per far fronte alle sfide motivazionali che il docente deve affrontare quando si trova di fronte alle difficoltà insite nell'insegnamento CLIL. Dopo aver esaminato la componente della **volontà** – i.e. la visione – si andrà ora ad esaminare la componente dell'**a-bilità** – i.e. il sapere strategico, la metacognizione.

Metodologia e metacognizione

Abbiamo appena visto che la visione di sé come docente CLIL ideale è un obiettivo futuro importante poiché indirizza l'energia e l'impegno investiti dall'insegnante nella pratica quotidiana. Tuttavia, come si è osservato nel commentare le DMCs (Dörnyei e colleghi: § 3.3.2), la visione di lungo termine deve essere supportata da una **struttura**, che definisca il percorso e faciliti il raggiungimento dell'obiettivo finale.

Nel caso specifico della formazione professionale in servizio per gli insegnanti CLIL, ipotizziamo che i seguenti tre aspetti possano fungere da colonne portanti di questa struttura:

- a. **metodologia CLIL**: presentare ai docenti le caratteristiche della metodologia (cf. § 4.2.1) e le tecniche didattiche ad essa associate in modo che questi, in considerazione dei propri punti di forza e di debolezza, dei propri interessi e, soprattutto, della propria visione di lungo periodo, siano in grado di formulare obiettivi intermedi realistici (i sub-goal prossimali, cf. § 3.3.2), da raggiungere nel medio e breve termine mettendo in pratica quanto contemplato dalla metodologia CLIL;
- b. **pratica in ambiente sicuro**: prevedere esperienze di *microteaching* per far sì che i docenti percepiscano un livello sufficiente di auto-efficacia (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998) prima di affrontare la realtà concreta della classe e, soprattutto, possano fare esperienza delle emozioni connesse alla pratica CLIL.¹¹ Queste ultime possono essere positive oppure negative: le prime segnalano congruenza cognitiva – i.e. corrispondenza tra la visione ideale e il sé attuale – e, dunque, disponibilità all'adozione del CLIL e allo sviluppo professionale; le seconde, invece, indicano dissonanza cognitiva (Golombek, Doran 2014) e richiedono opportuna mediazione, per far sì che l'energia negativa che deriva dalla percezione della dissonanza sia convertita in immunità positiva (Hiver 2015b);¹²

¹¹ Vygotsky (1994) definisce l'esperienza emotiva vissuta come *perezhivanie*. Commentando Vygotsky, Golombek e Doran (2014, 104) definiscono questo concetto come «a unity of person and environment, achieved by the individual's subjective perception of that environment».

¹² Hiver (2015b, 225-6) fornisce questa definizione di *teacher immunity*: «[its] primary purpose is to protect the system behind it [...] to avoid vulnerability to the high stress-levels

- c. **mediazione e metacognizione:** sulla scia dei lavori di Ushioda (2014) e Golombek e Doran (2014),¹³ enfatizzare il ruolo del dialogo sociale (*social speech*, Vygotsky 1978, 1986) tra il docente CLIL in formazione e il formatore, dialogo che assume un ruolo importante poiché cristallizza il pensiero, la cognizione del primo in oggetto da analizzare in vista della risoluzione di un problema relativo all'insegnamento CLIL. Man mano che, grazie alla mediazione del formatore, il dialogo sociale viene progressivamente internalizzato e diventa interno (*inner speech*, Vygotsky 1978, 1986), la cognizione del docente in formazione si trasforma in metacognizione ed assume un ruolo strategico: mediante la riflessione sui propri meccanismi di pensiero da un lato, e la consapevolezza degli strumenti didattici a disposizione dall'altro, essa dà al docente la possibilità di intervenire sulle proprie difficoltà didattiche mettendo in pratica, con gli opportuni adattamenti, quanto contemplato dalla metodologia CLIL.

Rimanendo sul tema della riflessione, nel prossimo paragrafo ci soffermeremo sul ruolo della stessa nella pratica didattica quotidiana.

7.3.2 Il ruolo della riflessione

La riflessione dell'insegnante CLIL sui propri meccanismi di pensiero e a riguardo del proprio operato assume un ruolo importante non solo in fase di formazione professionale (essendo collegata alla metacognizione e al sapere strategico, come abbiamo visto in § 7.3.1) ma anche nella quotidianità della pratica didattica, visto che contribuisce ad accrescere il **capitale decisionale** dei docenti (Hargreaves, Fullan 2012):¹⁴ essa stimola la loro consapevolezza metodologica - mettendoli in grado di fare delle scelte in situazioni incerte ed imprevedibili, come può accadere nelle lezioni CLIL - e, se condotta in team, può migliorare l'efficacia e la qualità delle relazioni con i colleghi (cf. Hargreaves, Fullan 2012; cf. Sahlberg 2015).

Per quanto riguarda il ruolo della riflessione in servizio, due sono i punti su cui si concentra il nostro commento - **ricerca-azione** e **ricerca collaborativa** con gli studenti - che saranno ora presentati in maggiore dettaglio.

and the emotional strain inherent to the profession, and thus control and respond to shifts that threaten their equilibrium».

¹³ Ushioda (2014) e Golombek e Doran (2014) adottano la teoria socioculturale di Vygotsky (1978, 1986) per esplorare le potenzialità della metacognizione nell'apprendimento della L2/LS (Ushioda 2014) e nella formazione professionale di docenti di L2/LS (Golombek, Doran 2014).

¹⁴ Hargreaves e Fullan (2012, 93) offrono questa definizione di capitale decisionale: «The essence of professionalism is the ability to make discretionary judgements [...] in situations of unavoidable uncertainty when the evidence or the rules aren't categorically clear».

Riflessione e ricerca-azione

Schön descrive l'insegnante come «professionista riflessivo» (*reflective practitioner*, Schön 1983, 1987), il quale riflette **in** azione - i.e. mentre sta insegnando, ad esempio mentre sta facendo esperienza di una difficoltà - e **sull'**azione - i.e. dopo aver finito di insegnare, a lezione conclusa, a difficoltà risolta. Ai due momenti descritti da Schön, Hargreaves e Fullan (1998) ne aggiungono un terzo: la riflessione **circa** l'azione,¹⁵ la quale ha come oggetto non tanto l'azione didattica in classe quanto le distrazioni provenienti dall'ambiente esterno, che complicano o impediscono la riflessione da parte del docente, con lo scopo di riconoscere queste distrazioni, prenderne coscienza ed affrontarle in modo produttivo. Quando la riflessione - in azione, sull'azione e circa l'azione - diventa **strutturata e rigorosa**, ed entra a far parte integrante del lavoro quotidiano dell'insegnante, evolve in ricerca-azione (Lewin 1946), ossia una forma di studio sistematico in cui l'azione (i.e. la pratica didattica) e la riflessione sono combinate al fine di migliorare la pratica stessa (Ebbutt 1985).

Fatta questa premessa, capiamo che la definizione di professionista riflessivo ben si applica all'insegnante CLIL il quale, dovendo gestire la doppia sfida dell'insegnamento disciplinare e della promozione della LS, può trovare nella riflessione e, in particolare, nella ricerca-azione un utile strumento per oggettivare ed analizzare il proprio operato - sul versante sia della DNL sia della LS, diventandone consapevole non solo dal punto di vista metodologico ma anche dell'efficacia delle attività didattiche proposte.

Nel definire i principi chiave della ricerca-azione, Kemmis e McTaggart (1988, 1992) sottolineano che essa non può prescindere dall'essere un **impegno collettivo**, assunto da tutti gli insegnanti di una classe e/o di una scuola:

La ricerca-azione è una forma di indagine autoriflessiva collettiva intrapresa dai partecipanti in una situazione sociale allo scopo di migliorare la razionalità e giustizia delle loro pratiche sociali o educative, di comprendere queste pratiche e le situazioni in cui esse sono messe in atto. (Kemmis, McTaggart 1988, 5¹⁶)

Vista la sua natura collettiva e partecipativa, intravediamo nella ricerca-azione non solo uno strumento per intervenire sulla consapevolezza me-

15 «Reflection about action» (Hargreaves, Fullan 1998).

16 «Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out» (Kemmis, McTaggart 1988, 5).

metodologica e quindi sulla didattica, ma anche un'occasione per migliorare la qualità e l'efficacia delle **relazioni fra docenti** - CLIL e non-CLIL - i quali sono collettivamente responsabili dell'apprendimento degli studenti. Ritorneremo su questo punto più avanti, quando affronteremo il tema del capitale sociale (cf. § 7.3.3).

La ricerca collaborativa con gli studenti

Poc'anzi abbiamo presentato la definizione di ricerca-azione di Kemmis e McTaggart (1988), i quali ne rilevano la natura collettiva e partecipativa, prevedendo il coinvolgimento dei vari partecipanti di una data situazione sociale. Se per situazione sociale intendiamo la singola lezione CLIL, gli attori in essa coinvolti sono l'insegnante e gli studenti, la cui relazione sta alla base del processo educativo:

Lo scopo fondamentale dell'educazione è di aiutare gli studenti ad imparare. [...] Al centro dell'educazione c'è la relazione tra lo studente e l'insegnante. Tutto il resto dipende da quanto produttiva e riuscita è questa relazione. (Robinson 2015, 71¹⁷)

La **relazione** tra insegnante e studenti non è a senso unico ma è **reciproca**: gli insegnanti si preoccupano di creare le migliori condizioni perché gli studenti vogliano e siano in grado di apprendere (Robinson 2015) mentre gli studenti, in base a come e quanto apprendono, trasmettono feedback all'insegnante circa l'efficacia (o meno) delle attività didattiche proposte. Il CLIL destabilizza il rapporto docente-studente poiché introduce un elemento importante in questa relazione: la necessità di prestare attenzione alla dimensione linguistica nell'insegnamento disciplinare e di promuovere l'apprendimento della lingua, elemento generalmente assente, o quasi, nella didattica tradizionale. Per questo motivo, nei contesti CLIL non è solo l'insegnante ad essere tenuto ad aiutare gli studenti ad imparare, ma appare corretto affermare che è vero anche il viceversa: gli studenti a loro volta possono attivamente contribuire ad **aiutare il docente CLIL ad apprendere** - i.e. accrescere l'efficacia della propria pratica didattica - mediante l'acquisizione di consapevolezza metodologica e l'esercizio della metacognizione.

È entro questa cornice - e in considerazione della positività della relazione esistente tra insegnante CLIL e studenti (cf. § 7.1.1 e § 7.2) - che collochiamo la proposta di Coyle (2014): la studiosa suggerisce un approc-

17 «The fundamental purpose of education is to help students learn. [...] The heart of education is the relationship between the student and the teacher. Everything else depends on how productive and successful that relationship is.» (Robinson 2015, 71).

cio inclusivo alla ricerca-azione, una forma di **ricerca collaborativa** fra insegnante CLIL e studenti che utilizza lo strumento del dialogo riflessivo fra i due protagonisti dell'azione didattica allo scopo di i. oggettivare lo speculare processo di insegnamento/apprendimento, ii. identificare e giustificare i momenti di apprendimento, iii. incoraggiare il coinvolgimento metacognitivo di studenti ed insegnante. In questo modo, la motivazione degli studenti è stimolata perché questi acquisiscono consapevolezza e padronanza delle strategie di apprendimento per loro più efficaci (Ushioda 2014); a propria volta, anche l'insegnante acquista in motivazione poiché la ricerca collaborativa, lo scambio riflessivo con gli studenti lo rende maggiormente consapevole della metodologia, delle tecniche didattiche adottate e dell'efficacia delle stesse, rappresentando così un'importante occasione di «apprendimento professionale» (Coyle 2014, 65¹⁸).

7.3.3 Il capitale sociale

Abbiamo accennato poc'anzi al fatto che la **responsabilità** della qualità dell'apprendimento degli studenti non è del singolo docente ma è **collettiva**, essendo distribuita su tutti gli insegnanti - CLIL e non-CLIL - di una scuola, e su tutti gli insegnanti che ciascuno studente incontra nel corso del proprio percorso educativo:

Il punto principale non è l'effetto dell'insegnante individuale [...] che conta, ma l'effetto cumulativo di molti insegnanti nel tempo per ogni singolo studente. Gli studenti vanno molto bene perché hanno una serie di insegnanti molto bravi. (Hargreaves, Fullan 2012, 15-16¹⁹)

Vista la natura trasversale del CLIL - il quale abbraccia sia la dimensione disciplinare (i.e. la DNL di cui è specialista il docente ma, potenzialmente, anche discipline contigue; ad esempio, la fisica e la matematica) sia quella linguistica (i.e. l'inglese ma, potenzialmente, anche una seconda LS, oppure una lingua etnica, o la stessa L1) - la qualità, l'efficacia delle relazioni tra gli insegnanti della scuola assume importanza strategica perché, contribuendo ad accrescere il **capitale sociale** dei docenti (Hargreaves, Fullan 2012),²⁰ facilita l'accesso da parte dei singoli al capitale umano dei

18 «professional learning» (Coyle 2014, 65).

19 «The main point is not the effect of the individual teacher [...] that counts, but rather how you maximize the cumulative effect of many, many teachers over time for each and every student. Students do very well because they have a series of very good teachers» (Hargreaves, Fullan 2012, 15-16).

20 Riprendendo il lavoro di Coleman (1986, 1988), Hargreaves e Fullan (2012, 90) offrono questa definizione di capitale sociale: «Social capital refers to how the quantity and quality

colleghi - i.e. alle loro conoscenze, competenze, esperienza - in modo che sia gli insegnanti stessi che gli studenti possano beneficiarne.²¹

Le relazioni professionali tra docenti possono avere gradi diversi di efficacia: Little (1990) presenta quattro modalità di **collaborazione**, le quali sono poste su un continuum che va dalla forma più indipendente di collaborazione (i.e. estemporaneo scambio di idee e/o aneddoti), alle due forme intermedie (i.e. aiuto ed assistenza su richiesta, condivisione di materiali e tecniche didattiche), alla forma più interdipendente, rappresentata dal **lavoro congiunto**, fondato sulla «responsabilità condivisa del lavoro dell'insegnamento» (Little 1990, 519²²). Quest'ultima forma di collaborazione è quella ritenuta più efficace, essendo un'azione collettiva vera e propria, ciò che Hargreaves definisce **collegialità**:

Condividere idee e competenze, offrire supporto morale quando si affrontano sfide nuove e difficili, discutere insieme casi individuali complessi - questa è l'essenza di una forte collegialità e la base delle comunità professionali. (2003, 84²³)

Gruppi di docenti che lavorano in modo collegiale, che indagano insieme sulla propria pratica didattica - impiegando, ad esempio, lo strumento della ricerca-azione (cf. § 7.3.2) - per trovare soluzioni al fine di renderla più efficace, e mettono in pratica ciò che apprendono a questo scopo, costituiscono ciò che Hord (1997) definisce **comunità di apprendimento professionale** (*professional learning communities*, d'ora in avanti PLC).

Coyle, Hood e Marsh (2010) e Marsh et al. (2011) pongono l'accento sul fatto che il CLIL non può essere affrontato in modo produttivo individualisticamente, ma deve coinvolgere team di insegnanti - CLIL e non - che siano in grado «di applicare i principi, i modelli e le strategie delle PLC» (Marsh et al. 2011, 27²⁴), ossia di:

of interactions and social relationships among people affects their access to knowledge and information; their senses of expectation, obligation and trust [...]. Social capital increases your knowledge - it gives you access to other people's human capital».

21 A questo proposito, è utile ricordare i risultati dello studio condotto da Leana (2011) - in contesto non-CLIL - la quale ha dimostrato che non solo il maggiore capitale sociale dell'insegnante è positivamente e significativamente associato con i migliori risultati dei rispettivi studenti, ma anche che gli insegnanti con capitale umano modesto ma con elevato capitale sociale ottengono gli stessi risultati dei colleghi con capitale umano più elevato.

22 «shared responsibility for the work of teaching» (Little 1990, 519).

23 «Sharing ideas and expertise, providing moral support when dealing with new and difficult challenges, discussing complex individual cases together - this is the essence of strong collegiality and the basis for professional communities» (Hargreaves 2003, 84).

24 «to apply the principles of professional learning communities, models and strategies» (Marsh et al. 2011, 27).

- a. avere una visione comune e valori condivisi (cf. § 7.3.1);
- b. assumere responsabilità condivisa per l'apprendimento degli studenti (cf. *supra*);
- c. stimolare la riflessione sulla pratica didattica (cf. § 7.3.2);
- d. facilitare la collaborazione tra colleghi, e il dialogo aperto e sincero (cf. *supra*);
- e. promuovere l'apprendimento professionale individuale e di gruppo (cf. *supra*).²⁵

Se applichiamo quanto appena discusso ai risultati del nostro studio, appare corretto affermare che la possibilità da parte dei docenti CLIL di **lavorare in team** di insegnanti,²⁶ in vere e proprie PLC, può contribuire a migliorare la qualità percepita e l'efficacia delle relazioni tra colleghi, influenzando in tal modo la correlazione tra questa e la motivazione degli insegnanti CLIL stessi.

Tuttavia, non è pensabile che la collaborazione tra docenti accada in maniera naturale o automatica (Barth 1990): è necessario che essa sia prevista nella *mission*²⁷ stessa della scuola, sia resa possibile ed incoraggiata.²⁸ In tal senso, la figura cruciale è quella del/la dirigente scolastico/a.

Ciò che attira le persone, gli insegnanti ancora di più, è fare un lavoro importante con colleghi e dirigenti impegnati ed entusiasti, essere coinvolti in attività che richiedano creatività nel risolvere problemi complessi e che contribuiscano a fare la differenza. (Hargreaves, Fullan 2012, 151²⁹)

La **dirigenza** ha la maggiore voce in capitolo in merito alla *vision* globale a cui ciascuna scuola mira nel lungo periodo, ossia ciò che la scuola sarà nel

²⁵ Questi cinque punti sono stati tratti da Marsh et al. (2011, 13) e messi a confronto con quanto discusso in precedenza.

²⁶ Il fatto di lavorare in team non implica la necessità della codocenza o compresenza in classe: il lavoro in team può concretizzarsi anche nel momento progettuale iniziale (i.e. progettazione di un percorso CLIL trasversale a più discipline), nei momenti riflessivi in itinere, e nel momento di bilancio finale.

²⁷ *Mission* e *vision* sono termini importati dal marketing. La *vision* (paragonabile al concetto di visione, cf. § 3.1.3) rappresenta ciò che un ente/istituzione sarà nel futuro: «it is literally the vision of a future that does not yet exist» (Sinek 2011, 142); la *mission*, invece, indica il percorso che conduce alla visione: «the mission statement is a description of the route, the guiding principles – how the company [or institution] intends to create the future» (142).

²⁸ Nel commentare l'importanza della collegialità, Barth (1990, 32-3) afferma: «collegiality is not the natural state of things in schools and never will be. It will not occur on its own. [...] Collegiality will come to schools only if it is valued and deliberately sought after».

²⁹ «What pulls people in, teachers all the more so, is doing important work with committed and excited colleagues and leaders engaged in activities that require creativity to solve complex problems and that make a real difference» (Hargreaves, Fullan 2012, 151).

futuro. Per raggiungere questa visione, il compito primario del/la dirigente è «di creare uno spirito di comunità fra studenti, insegnanti, genitori, e staff, i quali hanno bisogno di condividere un bagaglio di obiettivi comuni» (Robinson 2015, 188³⁰). Il CLIL – l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingua, gli uni attraverso gli altri – è uno di questi obiettivi comuni e, in quanto tale, non può essere efficacemente affrontato da singoli docenti di DNL che lavorano in modo indipendente. La dirigenza è dunque chiamata a:

- a. **esplicitare** il fatto che il CLIL rappresenta un obiettivo comune e un impegno collettivo, in primo luogo a livello di corpo docente e studenti;
- b. **nutrire aspettative concrete** per il lavoro in team da parte degli insegnanti: non solo gli insegnanti CLIL 'ufficiali' (cf. § 5.1.1) ma anche gli altri docenti di DNL affini, per il contributo che possono portare soprattutto in termini di conoscenze disciplinari utili, e i docenti di area linguistica (LS, L1, eventuali L2 o lingue classiche), per il loro apporto relativamente alle strategie e tecniche didattiche per favorire la comprensione e produzione linguistica;
- c. **«aiutare gli insegnanti ad aiutarsi tra loro»** (Hargreaves, Fullan 2012, 169³¹), ossia creare le condizioni perché questi siano in grado di lavorare in team ed affrontare l'impegno del CLIL in modo condiviso e collegiale: dal punto di vista pratico, questo si traduce, ad esempio, nel concedere al team di insegnanti il **tempo** necessario per poter pianificare un modulo CLIL e riflettere insieme sulla sua implementazione ed efficacia, utilizzando lo strumento della ricerca-azione (cf. § 7.3.2).³²

Rispetto al secondo punto discusso sopra, è opportuno aggiungere una riflessione in merito alla **composizione** degli eventuali team: in essi assumono importanza non solo le competenze dei vari docenti coinvolti, ma anche la

30 «to build community among students, teachers, parents, and staff, who need to share a common set of purposes» (Robinson 2015, 188).

31 «helping people [i.e. teachers] to help themselves» (Hargreaves, Fullan 2012, 169).

32 A questo proposito, è utile menzionare il caso della Finlandia, il cui sistema educativo è da vent'anni in testa alle classifiche OECD per la sua qualità ed efficacia. In Finlandia, non solo i futuri insegnanti ricevono una formazione iniziale marcatamente orientata alla ricerca (nelle università finlandesi, i dipartimenti di pedagogia lavorano in stretta collaborazione con le facoltà di disciplina, in modo da garantire l'integrazione tra il sapere disciplinare e quello pedagogico) ma, una volta in servizio, è previsto che i docenti della scuola trascorrono del tempo assieme per programmare le attività didattiche ma anche per riflettere insieme sul proprio operato (individuale) in classe. In particolare, quotidianamente è loro concessa una pausa di 15 minuti dopo ogni lezione allo scopo di confrontarsi con i colleghi e riflettere insieme sulla lezione appena svolta, in modo da evidenziare eventuali punti di debolezza da correggere e punti di forza da condividere per migliorare (Sahlberg 2015).

loro esperienza di insegnamento, o anzianità di servizio, la quale produce un impatto significativo sulla motivazione degli insegnanti stessi (Huberman 1989; Drake 2002; Day et al. 2007).³³ L'imposizione del CLIL come obbligo di legge in Italia (cf. § 5.1) viene accolta da un corpo docente la cui anzianità è la più elevata tra i paesi dell'OECD (OECD 2015):³⁴ sia i dati della nostra ricerca (cf. § 5.3.1) sia quelli del recente monitoraggio di Langé et al. (2014), sono concordi nell'affermare che i. l'età media degli insegnanti di DNL che adottano il CLIL è elevata, aggirandosi tra i 46 e i 55 anni,³⁵ ii. l'anzianità di servizio degli stessi è piuttosto alta, visto che in entrambi i casi la metà del campione dei partecipanti supera i 20 anni di esperienza nell'insegnamento.³⁶

Di conseguenza, in considerazione del fatto che l'obbligo del CLIL può contribuire ad influenzare in modo negativo sia la consapevolezza metodologica che la motivazione degli insegnanti CLIL (cf. § 7.1.2), e che un'esperienza d'insegnamento superiore ai 20 anni ha effetti negativi sulla motivazione degli insegnanti, una possibile direzione da intraprendere è quella di incoraggiare la creazione di **team** di docenti che siano il più possibile **eterogenei** - sia per competenze (i.e. docenti CLIL 'ufficiali', docenti di DNL affini, docenti di area linguistica) sia per anzianità di servizio (i.e. insegnanti ad inizio, a metà e a fine carriera) - in cui l'azione sinergica dei vari soggetti possa sopperire alle eventuali carenze individuali e rivelare un'efficacia maggiore della somma delle singole parti.

33 In particolare, la ricerca condotta da Drake (2002) - in contesto non-CLIL - ha rivelato come lo stadio della carriera (i.e. esperienza di insegnamento) in cui l'insegnante si trova sia determinante nell'influenzare sia la motivazione dello stesso sia la sua capacità di implementare quanto previsto dalla riforma (in questo caso, una riforma relativa all'introduzione di nuovi standard per la valutazione degli apprendimenti in matematica): per quanto riguarda la motivazione in particolare, mentre gli insegnanti ad inizio carriera (0-3 anni di esperienza) e quelli a metà carriera (4-20 anni) dimostrano elevati livelli di volontà ed impegno, i docenti con più anni di esperienza (oltre 20 anni) sono caratterizzati da livelli significativamente più bassi; invece, dal punto di vista della capacità, i migliori risultati sono quelli rilevati nei docenti a metà carriera.

34 Secondo i più recenti indicatori dell'OECD sull'istruzione in Italia, nel 2013, il 73% degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado aveva compiuto 50 anni di età o li aveva superati (OECD 2015, 7).

35 Nella nostra ricerca, gli insegnanti con età compresa tra 46 e 55 anni rappresentano il 55,08% del campione partecipante, mentre quelli di età superiore ai 55 anni costituiscono il 21,39% (cf. § 5.3.1, fig. 2). Nel monitoraggio di Langé et al. (2014, 14), gli insegnanti con età compresa tra 46 e 55 anni rappresentano il 50% del campione partecipante, mentre quelli di età superiore ai 55 anni costituiscono il 23%. I risultati delle due rilevazioni sono simili.

36 Nella nostra ricerca, gli insegnanti con esperienza di insegnamento compresa tra 0 e 20 anni rappresentano il 49,74% del campione partecipante, mentre quelli con esperienza compresa tra 21 e 35 anni costituiscono il 50,26% (cf. § 5.3.1, fig. 3). Nel monitoraggio di Langé et al. (2014, 14), gli insegnanti con esperienza di insegnamento compresa tra 0 e 20 anni rappresentano il 52,7% del campione partecipante, mentre quelli con esperienza compresa tra 21 e 35 anni costituiscono il 47,3%. Anche in questo caso, dunque, i risultati delle due rilevazioni sono simili.

7.4 I limiti della ricerca

Rispetto alle limitazioni della presente ricerca, sono state individuate quattro principali debolezze, in buona parte di ordine metodologico, che riguardano il campione partecipante, il tipo di studio effettuato, il principale strumento utilizzato per la raccolta dati e le analisi condotte.

Per quanto concerne il primo limite, gli insegnanti CLIL che hanno partecipato alla ricerca non costituiscono un **campione** perfettamente rappresentativo dell'intera popolazione d'appartenenza (i.e. insegnanti CLIL in servizio presso le scuole secondarie di secondo grado d'Italia) perché sono stati selezionati mediante campionamento di convenienza e a palla di neve (cf. § 5.5.2): non disponendo delle risorse necessarie per poter effettuare un campionamento casuale rigoroso - di per sé difficile in contesto educativo - non si è potuto procedere in questa direzione. Tale circostanza ha implicazioni dal punto di vista della **generalizzabilità** dei risultati ottenuti la quale, visto il tipo di campione coinvolto, non è perfetta. Di conseguenza, occorre usare cautela nell'utilizzare i risultati che, a rigore, potrebbero non rispecchiare con fedeltà l'intera popolazione di riferimento.

Il secondo limite riguarda il tipo di studio effettuato: come si è detto nell'Introduzione, quello che abbiamo presentato è uno **studio trasversale** (i.e. *cross-sectional*) che presenta una sorta di 'istantanea' della situazione esistente nelle scuole superiori d'Italia ad un anno dall'introduzione del CLIL obbligatorio nella quinta classe, come previsto dalla normativa (cf. § 5.1). La variabile **tempo** non è stata presa in considerazione in modo sistematico nel nostro studio, se non limitatamente al confronto fra i docenti CLIL con poca esperienza e quelli con esperienza uguale o superiore ai due anni (cf. Bier 2016). Soprattutto a seguito dei più recenti sviluppi degli studi sulla motivazione nell'apprendimento/insegnamento linguistico in chiave CDS (cf. § 3.3.1), si è osservato come la motivazione sia un costrutto che non rappresenta un attributo stabile del soggetto, bensì un processo in costante cambiamento (Dörnyei, Henry, Muir 2016): l'incorporazione sistematica della variabile tempo nello studio - la quale, però, avrebbe richiesto una rivisitazione radicale della metodologia adottata - avrebbe permesso di cogliere con maggiore precisione la natura dinamica delle relazioni esistenti tra la motivazione dell'insegnante e le altre variabili di interesse (i.e. cognitive, affettive e relazionali).

Per quanto riguarda il terzo limite, l'adozione del **questionario** come strumento di raccolta dati porta con sé due principali debolezze:

- a. entrambi i questionari utilizzati rilevano le **percezioni soggettive** - dei singoli insegnanti e studenti CLIL - in merito ai temi proposti (i.e. aspetti motivazionali, cognitivi, affettivi, relazionali), ma non permettono di rilevare la realtà in modo oggettivo e indipendente

dal filtro della soggettività individuale dei partecipanti:³⁷ in particolare, soprattutto per quanto concerne l'indagine sulla consapevolezza metodologica e sulle relazioni con colleghi e dirigenza, sarebbe stato utile poter abbinare i dati raccolti con il questionario degli insegnanti CLIL con l'osservazione diretta della pratica in classe e a scuola. Tuttavia, essendo questa una ricerca primariamente orientata alle percezioni - non ai comportamenti - di insegnanti e studenti CLIL, si è deciso di limitare il campo di indagine a questo dominio, e rilevare il comportamento reciproco delle diverse variabili di natura motivazionale, cognitiva, affettiva e relazionale negli insegnanti CLIL e nei rispettivi studenti;

- b. entrambi i questionari, essendo strumenti originali, creati appositamente per la ricerca che abbiamo presentato, non sono strumenti perfetti. Benché siano stati sottoposti a studio pilota preliminare (cf. § 5.5.1), non sono esenti da **imperfezioni** che è opportuno correggere, in vista di eventuali utilizzi futuri. In particolare, con riferimento al questionario dell'insegnante CLIL, il principale limite di cui siamo consapevoli riguarda il modo in cui sono state indagate le relazioni tra i docenti CLIL e i vari attori dell'ambiente scolastico. Come abbiamo già osservato, le variabili utilizzate nel nostro studio misurano la qualità percepita di ogni relazione ma non danno informazioni circa le caratteristiche della stessa e la sua efficacia: per questo motivo, soprattutto per quanto riguarda le relazioni degli insegnanti CLIL con i colleghi, da un lato, e con la dirigenza, dall'altro, sarebbe stato utile prevedere una scala ulteriore, che raccogliesse informazioni rispetto al tipo di relazione e l'efficacia percepita (ad esempio, prendendo come riferimento il continuum sulla collaborazione proposto da Little 1990: cf. § 7.3.3).

Il quarto ed ultimo punto debole di cui abbiamo consapevolezza riguarda le analisi statistiche condotte, in buona parte **analisi di correlazione**. La correlazione è una tecnica statistica inferenziale che misura l'intensità della relazione lineare tra due variabili continue, non legate da un rapporto diretto di causa-effetto, che variano in modo congiunto (Dörnyei 2007). Da un lato, il fatto di aver utilizzato la sola tecnica della correlazione rappresenta una limitazione per almeno due motivi: innanzitutto, essa si limita a considerare le relazioni tra coppie di singole variabili e - diversamente da quanto sarebbe possibile fare con la regressione

37 In questo senso, il principale svantaggio dei questionari in generale è il rischio che i risultati siano influenzati dal fattore di desiderabilità sociale (*social desirability - or prestige - bias*, Dörnyei 2010, 8). Per limitare al massimo gli effetti di questa distorsione, si è optato per l'anonimato di entrambi i questionari predisposti per la raccolta dati e si è cercato di raggiungere il maggior numero possibile di rispondenti.

multipla - non permette di sviluppare modelli statistici che possano aiutare a prevedere il comportamento di una variabile (dipendente) sulla base di un gruppo di variabili (indipendenti); inoltre, essa non permette di individuare rapporti di causalità tra due o più variabili, per cui sarebbe necessario utilizzare un modello di equazioni strutturali (*structural equation modelling*, SEM, Dörnyei 2007). Dall'altro lato, però, alla luce dei più recenti sviluppi secondo l'approccio CDS, l'entità di questo limite viene mitigata: fermo restando il fatto che la correlazione cattura l'associazione tra variabili in un momento preciso di tempo (i.e. non coglie la variazione), essa non le 'ingabbia' in un sofisticato modello matematico statico e chiuso (i.e. un prodotto, non un processo) che non restituisce la natura complessa delle dinamiche motivazionali-cognitive-affettive-relazionali, soggette all'auto-organizzazione e caratterizzanti i sistemi aperti (cf. § 3.3.1).³⁸ In particolare, i notevoli coefficienti di correlazione individuati tra le variabili motivazionali - relative sia agli insegnanti CLIL sia agli studenti - e le altre variabili d'interesse con cui esse sono state messe in relazione (cf. § 7.1.1 e § 7.2) indicano che esiste un'associazione importante tra le stesse, da approfondire ulteriormente con eventuali studi di caso di tipo qualitativo.

7.5 Possibili sviluppi di ricerca futuri

Alla luce di quanto si è sin qui detto - con particolare riferimento ai punti di forza riscontrati nel profilo di docenti e studenti CLIL (cf. § 7.1.1 e § 7.2), e ai limiti del nostro studio (cf. § 7.4) - nei paragrafi seguenti si discuteranno alcune proposte per la ricerca futura.

I nostri sono suggerimenti per **studi di caso qualitativi** di tipo **longitudinale** che, partendo da quanto è stato rilevato con questa ricerca prevalentemente quantitativa e restringendo il campo d'indagine ad un gruppo di docenti in formazione (cf. § 7.5.1) e ad una classe coinvolta in un progetto CLIL (cf. § 7.5.2), permettano di approfondire lo studio di alcuni degli aspetti caratterizzanti le dinamiche motivazionali dell'insegnamento e dell'apprendimento con questa metodologia.

³⁸ Byrne e Callaghan (2014, 257) offrono questa riflessione in merito all'accuratezza dei modelli matematici nel descrivere i fenomeni sociali: «Mathematics can be a useful tool for describing the reality but reality is its messy self, not a higher abstract order existing in mathematical form».

7.5.1 Sviluppi secondo l'approccio CDS (*Complex Dynamic Systems*)

Nel suggerire alcune proposte per il futuro dell'insegnamento in CLIL, abbiamo parlato della strategicità della formazione professionale in servizio (cf. § 7.3.1), la quale può incoraggiare lo sviluppo di una maggiore consapevolezza metodologica e linguistica da parte degli insegnanti CLIL, offrendo loro gli strumenti per migliorare la qualità della propria didattica.

Sulla base di queste considerazioni e traendo ispirazione da due studi condotti da Gregersen e MacIntyre (2015)³⁹ e Golombek e Doran (2014),⁴⁰ sarebbe interessante indagare i meccanismi motivazionali, affettivi e cognitivi degli **insegnanti in formazione CLIL**, coinvolgendo un gruppo di docenti di DNL impegnati in un corso di formazione professionale il cui duplice obiettivo è quello di introdurre i partecipanti alla metodologia CLIL e di promuovere l'uso e l'apprendimento della LS nel contempo. Mediante l'adozione dell'approccio CDS (cf. § 3.3.1), gli aspetti che riteniamo utile indagare in vista di una comprensione profonda della figura del docente CLIL sono i seguenti:

- a. **negoziazione dei ruoli** da parte degli insegnanti in formazione i quali, durante il corso, mettono a confronto il loro duplice sé di docente di DNL e promotore della LS, da un lato, ed apprendente della LS, dall'altro;
- b. influenza della negoziazione di cui sopra sulla formulazione della propria **visione** del Sé Ideale, come insegnante CLIL competente nella LS;
- c. ruolo del **discorso sociale** con i colleghi del corso e con il formatore⁴¹ e del **discorso interno**⁴² nello stimolare la negoziazione dei ruoli che ciascun docente in formazione riveste e nel plasmare la propria visione del Sé Ideale;

³⁹ Gregersen e MacIntyre (2015) hanno adottato l'approccio CDS per interpretare i processi motivazionali attivati nel discorso interno (cf. Vygotsky 1978, 1986) di un gruppo di docenti di ESL - di madrelingua spagnola - partecipanti ad un programma di laurea magistrale (MA), che stavano a loro volta apprendendo la lingua e, dunque, stavano costruendo la loro visione del Sé Ideale (Dörnyei 2005) come parlante della L2.

⁴⁰ Golombek e Doran (2014) hanno condotto uno studio qualitativo su un gruppo di insegnanti di ESL in formazione, con l'obiettivo di identificare il ruolo delle emozioni nello sviluppo cognitivo e professionale degli insegnanti partecipanti. In questo studio, un ruolo chiave è assunto dalla mediazione offerta dal formatore, che si è visto contribuire in modo sostanziale ad indirizzare lo sviluppo professionale stesso dei docenti.

⁴¹ Il discorso sociale potrebbe essere sviluppato mediante l'utilizzo dei forum, resi disponibili da molte piattaforme di apprendimento online (ad esempio, le piattaforme Moodle, Google Classroom e Edmodo).

⁴² Il discorso interno potrebbe essere sviluppato tramite l'adozione di uno strumento introspettivo quale il diario di bordo (in formato cartaceo oppure digitale).

- d. individuazione di **agglomerati** (*conglomerates*, Dörnyei 2009) - risultanti dalla combinazione di elementi motivazionali, cognitivi, affettivi - come tratti caratterizzanti il profilo dei docenti CLIL in formazione. Da questo punto di vista, sulla base dei risultati della nostra ricerca, riteniamo che il costrutto della regolazione identificata debba essere indagato in profondità perché, visti gli elevati coefficienti di correlazione registrati con tutte le variabili di interesse può costituire la base di un possibile agglomerato;
- e. formazione di eventuali **stati di attrazione** (come, ad esempio, l'immunità degli insegnanti, Hiver 2015b) come risultato dell'auto-organizzazione delle componenti motivazionali, cognitive, affettive degli agglomerati, che si suppone essere stimolata - non causata - dalla negoziazione dei ruoli promossa dal discorso sociale ed interno.

Nel riformulare la citazione di Joubert per cui «insegnare è imparare due volte» (Joubert, cit. in Gregersen, MacIntyre 2015, 260⁴³), Gregersen e MacIntyre concludono il loro contributo affermando che

per molti insegnanti di ESL, insegnare è essere due volte - funzionare come due sé interdipendenti. Le dinamiche motivazionali e quelle legate allo sviluppo del *L2 self* nel docente-apprendente, suggeriscono che gli insegnanti si assumono molta responsabilità per la motivazione degli studenti, ma che il processo a volte difficile del lavorare per lo sviluppo del *L2 self* è un'impresa inestricabilmente congiunta. (2015, 281⁴⁴)

Queste parole catturano molto bene non solo la situazione dei docenti di ESL (a cui gli autori citati si riferiscono), ma anche quella degli insegnanti CLIL che, come si è osservato poc'anzi, rivestono un doppio ruolo e gestiscono la negoziazione di **due identità** speculari: innanzitutto, essi sono docenti di DNL che promuovono la LS mediante la propria materia ma, contemporaneamente, essi sono apprendenti della LS attraverso la materia. Similmente a quanto accade per i docenti di ESL, dunque, anche per gli insegnanti CLIL il sostegno alla motivazione degli studenti nella costruzione del Sé Ideale come parlante competente nella LS è uno sforzo congiunto, essendo chiamati a gestire nello stesso tempo anche la propria costruzione del Sé Ideale come **insegnante di DNL competente nella LS**.

43 «to teach is to learn twice» (Joubert, cit. in Gregersen, MacIntyre 2015, 260).

44 «for many ESL educators, to teach is to be twice - to function as two interdependent selves. The dynamics of motivation and L2 self-development within the teacher-learner suggest that teachers accept a great deal of responsibility for the motivation of learners, but that the sometimes difficult process of working toward L2 self-development is an inextricably shared endeavour» (Gregersen, MacIntyre 2015, 281).

7.5.2 Sviluppi in chiave DMC (*Directed Motivational Current*)

Nel commentare la difficoltà insita nel motivare gli studenti all'apprendimento linguistico, Coyle (2014) riporta quanto il *Guardian Weekly* affermava una decina d'anni fa: «Abbiamo passato il punto di non ritorno per le lingue nelle scuole secondarie. [...] Le scuole devono trovare modi più immaginativi di insegnare le lingue» (*Guardian Weekly* 25/08/2006, riportato in Coyle 2014, 52-3⁴⁵).

Per sopperire al problema della scarsa motivazione degli studenti, due tra le principali soluzioni che ricercatori e studiosi della SLA propongono sono: da un lato, Coyle (2014), Lorenzo (2014), Doiz, Lasagabaster e Sierra (2014a) suggeriscono l'adozione dell'approccio CLIL; dall'altro, Henry, Davydenko e Dörnyei (2015) e Dörnyei, Henry e Muir (2016) avanzano la proposta di prevedere progetti di gruppo che stimolino l'avvio di **DMCs collettive**,⁴⁶ le quali

possono essere usate per sviluppare efficaci interventi motivazionali per portare [...] nuovo slancio in ambienti o attività che sono diventati stagnanti o inerti. (Henry, Davydenko, Dörnyei 2015, 343⁴⁷)

A partire da queste considerazioni, ciò che sarebbe interessante esplorare - non solo dal punto di vista pratico per verificare l'efficacia dell'approccio in termini di motivazione e risultati di apprendimento, ma anche allo scopo di validare teoricamente il costrutto della DMC collettiva proposto da Dörnyei, Henry e Muir (2016) - sono i meccanismi di funzionamento di una **DMC CLIL di gruppo**, iniziata a partire da un progetto CLIL collettivo.

Per favorire l'avvio di una DMC di gruppo, Dörnyei e colleghi pongono l'accento sulla necessità di prevedere «progetti intensivi di gruppo» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 144⁴⁸), che siano caratterizzati dalla simultanea presenza ed integrazione di **sfide ambientali** - i.e. richieste e task adeguatamente complessi, importanza percepita, obiettivi chiari, necessità di padroneggiare la comprensione concettuale e la competenza linguistica, possibilità di mostrare la propria prestazione - e **supporto ambientale** - i.e. relazioni con insegnanti e studenti, supporto motivazionale,

45 «We have passed the point of no return for languages in secondary schools. [...] schools need to find more imaginative ways of teaching languages» (*Guardian Weekly* 25/08/2006, riportato in Coyle 2014, 52-3).

46 Abbiamo affrontato il concetto di DMC individuale in § 3.3.2.

47 «they can be used for developing effective motivational interventions to bring [...] new leases of life into learning environments or activities that have become stagnant or inert» (Henry, Davydenko, Dörnyei 2015, 343).

48 «intensive group projects» (Dörnyei, Henry, Muir 2016, 144).

feedback costruttivo e possibilità di interazione con il gruppo (Shernoff 2013, cit. in Dörnyei, Henry, Muir 2016). Un progetto CLIL, con il suo duplice focus su disciplina e lingua, non solo incarna le caratteristiche sopra indicate ma può rappresentare l'espressione di un'**intenzione condivisa** (cf. Gaggioli et al. 2011): qualora esso sia affrontato da un team di docenti (costituito, ad esempio, dall'insegnante di DNL, da quello di LS, e da eventuali altri docenti di discipline affini) con una classe di studenti, il progetto CLIL diventa un momento formativo in cui tutti gli attori coinvolti sono responsabili del proprio sviluppo - in termini di apprendimento linguistico e disciplinare per gli studenti, di crescita professionale per i docenti - e si impegnano ad affrontare quest'ultimo come scoperta, come ricerca attiva (cf. Coyle 2014).

In particolare, riprendendo gli elementi costitutivi delle DMCs (cf. § 3.3.2), i meccanismi alla base di un'eventuale DMC CLIL di gruppo che sarebbe utile investigare sono i seguenti:

- a. condizioni motivazionali iniziali del gruppo (Dörnyei, Henry, Muir 2016), nello specifico la **qualità delle relazioni** all'interno del team CLIL dei docenti coinvolti, tra i singoli docenti e gli studenti, degli studenti tra loro (i.e. coesione del gruppo-classe), e l'atmosfera all'interno dell'intero gruppo. In tal senso, la nostra ricerca può rappresentare un antecedente da tenere in considerazione, avendo indagato sulla qualità delle relazioni fra docenti CLIL e studenti e sull'associazione fra quest'ultima e la motivazione di entrambi i protagonisti dell'azione didattica;
- b. **visione**, ossia il *goal*/obiettivo finale dell'intero progetto CLIL, che deve possedere queste caratteristiche: i. rilevanza ed autenticità, ii. tangibilità, iii. chiarezza e non ambiguità (Dörnyei, Henry, Muir 2016). In questo caso, sarebbe interessante capire chi definisce la visione - un solo insegnante, il team degli insegnanti, oppure tutto il gruppo di insegnanti e studenti insieme - e quale influenza essa esercita sulla motivazione individuale, sia negli studenti che nei docenti coinvolti;
- c. **struttura**, pianificazione del progetto CLIL, la quale deve essere stabilita nel dettaglio fin dall'inizio (Dörnyei, Henry, Muir 2016). Rispetto a questo elemento, sarebbe utile investigare i seguenti tre aspetti: in primo luogo, studiare i modi in cui i docenti del team CLIL interagiscono tra loro nel negoziare gli obiettivi di apprendimento (disciplinari, linguistici, trasversali) e nel prevedere le attività didattiche da proporre, e con quali esiti; secondo, rilevare i modi in cui la struttura proposta attraversa la fase di transizione (Dörnyei,

Murphey 2003)⁴⁹ e viene accettata e messa in pratica dagli studenti; terzo, man mano che la struttura del progetto CLIL si sviluppa nel tempo, monitorare il grado di consapevolezza metodologica degli insegnanti e la relazione con la loro motivazione;

- d. **emozionalità positiva** (Dörnyei, Henry, Muir 2016), ossia benessere reciproco (Johnson, Johnson, Smith 1998),⁵⁰ di cui fanno esperienza tutti i partecipanti al progetto CLIL. A riguardo di questo aspetto, sarebbe interessante capire in quali modi i vari protagonisti del progetto CLIL contribuiscono al benessere reciproco e come quest'ultimo si relaziona con la motivazione dei soggetti stessi;
- e. **gestione della fase dissolutiva**, accompagnata da riflessione finale sugli esiti del progetto (Dörnyei, Henry, Muir 2016), sia per quanto riguarda gli studenti (i.e. risultati di apprendimento disciplinare e linguistico), sia dal punto di vista del team degli insegnanti coinvolti (i.e. sviluppo professionale). In particolare, sarebbe utile: innanzitutto, studiare il modo in cui il team di docenti aiuta gli studenti a prendere consapevolezza dei risultati raggiunti per far sì che la corrente motivazionale avviata dalla DMC collettiva non si estingua, ma venga trasferita nella routine quotidiana nella classe di DNL e nella classe di LS; secondo, osservare come i docenti tra loro riflettono collettivamente sugli esiti del progetto e come questa consapevolezza sia associata alla loro motivazione per l'insegnamento in CLIL.

⁴⁹ Dörnyei e Murphey (2003, 52) danno questa definizione di fase di transizione: «this is the time when the group has already come into existence but needs to sort out a few things about itself before settling into a daily routine. The group's main task at this stage is to make decisions about how it will operate and what roles members will assume in the process».

⁵⁰ A questo proposito, Johnson, Johnson e Smith (1998, 19) affermano: «Striving for mutual benefit results in an emotional bonding with collaborators liking each other, wanting to help each other succeed, and being committed to each others' well-being».

