

**UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA**

**Corso di Laurea magistrale in  
Scienze del Linguaggio**

**Tesi di Laurea**  
**Team Teaching CLIL: a case-study  
in middle school**

**Relatore**  
**Graziano Serragiotto**  
**Correlatore**  
**Fabiana Fazzi**

**Laureanda**  
**Sara Zilio**  
**Matricola 864543**

**Anno Accademico 2020/2021**

## List of contents

<b>Abstract</b> .....	3
<b>Acknowledgements</b> .....	4
<b>1. Introduction</b> .....	5
<b>2. Literature review</b> .....	5
2.1. CLIL .....	5
2.2. Team Teaching in CLIL .....	7
<b>3. The study</b> .....	9
3.1. Context of the research .....	9
3.2. Research questions .....	11
3.3. The methodology of the research .....	12
3.4. Participants .....	12
3.5. Data collection procedure .....	13
3.5.1 Interview method .....	14
3.5.2 Observation grid instrument .....	15
3.6. Method of data analysis .....	19
3.7. Ethics .....	19
<b>4. Analysis</b> .....	20
4.1. Aims.....	20
4.2. Interview data analysis .....	21
4.2.1 First interview question analysis.....	22
4.2.2 Second interview question analysis .....	24
4.2.3 Third interview question analysis .....	26
4.2.4 Fourth interview question analysis .....	29
4.2.5 Fifth interview question analysis .....	31
4.3. Observation grid data analysis .....	33
4.3.1 First-grade observation grid analysis .....	34
4.3.2 Second-grade observation grid analysis .....	36
4.3.3 Third-grade observation grid analysis .....	36
<b>5. Discussion</b> .....	39
5.1. Issues in collecting the data .....	39
5.2. Discussion of the results .....	40
5.2.1 First research question discussion .....	40
5.2.2 Second research question discussion .....	44
5.3. Limitations.....	45
<b>6. Conclusion</b> .....	45

<b>References</b> .....	46
<b>Appendix</b> .....	48

## **ABSTRACT**

The current research investigates the content and language teachers' perception as regards their role in planning and delivering CLIL lessons in a private middle school. Data were collected through an interview and an observation grid. The results showed a meaningful cooperation between the two teachers, both while planning lessons and while delivering CLIL in class. What clearly emerges from the data is the intention of privileging the content of the lesson over the language. The two teachers' cooperation is led by this intent: teach students subject contents. The research aims to provide an example of Team Teaching and to help the involved teachers to take advantage of the findings in order to have an instant picture of their work, considering the strengths and weaknesses that emerge.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

I would like to thank the school involved in the project for giving me the possibility to develop my research. I thank the professors I have bother with me requests, their contribution have been precious, and all the students I met during these months.

I thank my husband, Andrea, who had to revive once again the feelings of an university student in order to help me and support me.

I'm grateful to my parents, who always made me understand what really counts in life, and my brother and sisters, for growing up together seeking the truth.

I finally thank all my friends, all my relatives, those whose words were the right words at the right time.

## **1. Introduction**

Team Teaching in CLIL is an educational approach in which teachers define a new interdisciplinary curriculum based on a new teaching style: cooperative and interactive<sup>1</sup>. As CLIL began as a project for secondary school classes, most of the research on Team Teaching CLIL have been conducted on secondary schools. Because little research has been conducted on middle schools, the current research aimed to analyse a middle school and its CLIL project, to understand what dynamics characterise the two teachers involved in the CLIL project.

It will be illustrated how teachers work together in Team Teaching to deliver CLIL lessons in middle school, and how they adapt CLIL to a context which is not developed for middle school.

## **2. Literature review**

CLIL has become always more popular in Europe from the moment it appeared in the mid 90's. Coyle, Hood and Marsh (2010) referred to CLIL as a dual educational approach in which an additional language is used for learning and teaching language and content. In the current research, Team Teaching plays a relevant role, as CLIL lessons are delivered by both language teacher and content teacher. In this chapter, main ideas on CLIL and Team Teaching in CLIL were reported.

### **2.1. CLIL**

CLIL (content and language integrated learning), is a program in which a foreign language is used to convey non-linguistic contents: it is continuously growing not only in the Europe schools, but also in the Italian schools. This particular interest is born within a national context, which historically has already developed competences on the vehicular use of a foreign language. (Coonan 2006).

---

<sup>1</sup> Giuseppe Luigi Lagrange Istituto Istruzione Superiore, *Team Teaching CLIL*, <https://www.iislagrange.edu.it/pagine/team-teaching-clil-1>

Teaching languages is usually thought being related to the acquisition of grammar, syntactic and orthography. Using a language for learning a subject does not necessary means learning grammar, syntactic, and orthography, but, as reported by Alessandro Grussu<sup>2</sup>, “in CLIL students learn both contents, conveyed through the foreign language, and the foreign language itself. The foreign language is used differently from the traditional use typical of the study of a foreign language as a school discipline, which is mostly centred on the acquisition of grammatical, syntactic, orthographic rules”. In order to clarify the role of the foreign language, the Language Triptych has been taken into analysis. Coyle, Hood and Marsh (2010) summarized, in the triangular scheme of the Language Triptych ("Triptych of language"<sup>3</sup>), the idea that in CLIL language teaching must be reconceptualized according to a triple declination: foreign language learning it is both language of learning and language for learning and language through learning.

Some problems emerge even in this educational context. Extensive research has outlined that school that decide for CLIL do not adequately form CLIL teachers. Teachers of CLIL classes have a fundamental role. Various are the qualities that a CLIL teacher should have, as Whitty (1996) stated writing about teachers' education, and these qualities are: “professional values, professional development, communication, subject knowledge, understanding of learners and their learning”.

Moreover, teachers involved in CLIL should also recognise the need to change established habits which might be used in the L1 when teaching the same content in L2 (Papaja, 2013).

---

<sup>2</sup> Alessandro Grussu's article did not report any year of publication, it refers however to the article *Il CLIL nel sistema scolastico italiano: aspetti legislativi, metodologici e didattici*.

<sup>3</sup> Translation: Trittico del linguaggio

## 2.2. Team teaching in CLIL

Team Teaching refers to a collaboration between the language teacher and the content teacher, who work together. In practice, they “organize CLIL lessons (...) These two teachers work together on numerous aspects of CLIL lesson planning and delivering: the choice of topics to present to students, the drafting of the educational, disciplinary and linguistic objectives, the elaboration of materials to use in class, the planning of the lessons in co-presence, and the evaluation of the results” (Menegale, 2008).

Other authors defined “Team Teaching CLIL as a cooperative and interactive modality of at least two teachers, one is a foreign language teacher and the other one is a disciplinary subject teacher” (De Maurissens, 2018).

Team Teaching can differ according to the focus established by the teachers. Teachers involved in Team Teaching context can base CLIL lesson on the subjects contents or on the vehicular language (Content Driven o Language Driven in Coyle et al. 2010).

The current research will consider Team Teaching, which differs from Teaching Team and mustn't be confused. As stated by Menegale (2008), even if similar, the two terms indicate completely different situations. Both teachers belonging to the same disciplines and teachers with different fields of specialization can join a Teaching Team to collaborate on planning or exchanging information. In order to transform Teaching Team into Team Teaching, they must be able to develop structured an interdisciplinary curriculum for their students.

A reference to the literature that concerns Goetz (in Menegale, 2018) can be made; the models of cooperation in a CLIL context can be various, they are<sup>4</sup>:

- a) classic: both the two teachers have the role to convey disciplinary contents to the class;
- b) collaborative: teachers interact continuously with each other and with the class;

---

<sup>4</sup> Goetz 2000 in Menegale, 2018



c) supportive: one of the two teachers (usually the content teacher) presents the contents to the class, while the other teacher (usually the language teacher) proposes specific activities;

d) parallel: the class is divided into two groups, the content teacher presents the new contents, while the language teacher introduces supplementary materials on linguistic aspects;

e) with differentiated groups: the class is divided into different groups according to differentiated abilities (related to disciplinary or linguistic competences);

f) monitoring: one teacher conveys contents, gives students inputs, activates students' participation, while the other teacher observes the class.

As regards the last cited model, other researchers also include cases where one main teacher and one teaching assistant collaborate in the classroom (see e.g. Carless 2006)<sup>5</sup>

There are a growing number of guides for teachers that describe how to implement Team Teaching in general (e.g. Sileo 2011)<sup>6</sup>, it appeared however difficult to state whether Team Teaching CLIL is the best solution.

---

<sup>5</sup> Carless, 2006 in Mard-Miettinen, et al., 2018

<sup>6</sup> Sileo 2011 in Mard-Miettinen, et al., 2018

### **3. The study**

This chapter will illustrate the methodology of the research. After having briefly presented the research context, the research questions will be outlined in paragraph 3.2. Thus, in paragraph 3.3, the design of the research will be presented. This section will introduce the interview method and the observation grid instrument, which have been used to collect different types of data. A further paragraph will therefore illustrate the participants involved directly or indirectly in the current research. As explained in paragraph 3.4, teachers were those participants object of the study, while the role of students was instead marginal but essential. Data collection procedures will be explained in paragraph 3.5, with a specific section both for the interview, in which main topics will emerge, and the observation grid. Data that have been collected through the interview method and the observation grid instrument will be anticipated in paragraph 3.6 with the explanation of the method of data analysis. A paragraph dedicated to ethics will close the study chapter.

#### **3.1 Context of the research**

The school under study is a private school located in Bassano del Grappa which includes kinder garden, primary school and middle school. In the territory of Bassano del Grappa, this private school is known for being particularly attentive to students' needs and their knowledge of reality, for helping children using their intellect to critically observe the world around them, with a constant desire of understanding the last and deep meaning of the existent reality. This private school has been chosen for its educational intent, with the hope of representing a model for other educational school contexts on the territory. Moreover, being this middle school composed of three classes only allowed teachers to create a familiar environment among teachers themselves and with students as well.

The investigated project is called *module* and it offers middle-school students the possibility to learn any kind of subject through the English language within a team-teaching context. The planned subject for the current school year *module* project were the following: art and science during the first semester, geography, and technology

during the second semester. The *module* project is also offered to primary school classes, which modality won't be discuss in the current research.

This project started ten years ago for middle school and primary school classes. The current research focuses on the middle school *module* project only. A comparison between middle school *module* project and primary school *module* project would have been interesting; unfortunately, within the second context, team-teaching was not an emerging topic. As the current research will point out, team-teaching at middle school is essential to teach new contents to students. At primary school, instead, students are not taught new contents: an English teacher revise with students already learned contents.

As far as middle school is concerned, a mother-language teacher came appositely to class and when possible, taught the entire class in English. The three middle school classes were not composed of a large number of students: an eight-students class at first year, a twenty-one-students class at second year and a twelve-students class at third year.

As it will be described in the *research questions* paragraph, the idea of the current research came from the school context. As the main researcher, I had the possibility to attend a couple of classes, which I attended with no specific intention, if not observing the dynamics within the middle school CLIL classes. What immediately interested me was the relationship between the two teachers that cooperated in a cohesive way. I therefore decided to study this relationship more deeply.

### 3.2 Research questions

It was decided to focus on the topic of team teaching because of the interesting and evident dynamics between the language teacher and the content teacher.

As a result, the following research questions were formulated with the aim to investigate and to give an overview of a specific situational context of team-teaching in a private middle school CLIL project:

*What are the content and language teachers' perceptions as regards their role in planning and delivering CLIL lessons?*

*How do they deliver CLIL?*

Many school systems decide for the CLIL project. In fact, CLIL is continuously growing not only in the Europe schools, but also in the Italian schools (Coonan, 2006), but not all of teachers are adequately formed for this type of classes. For this reason, it appeared to be useful to deeply understand those dynamics which characterize the Team Teaching context; the research has therefore been divided into two main parts.

In the first part of the research, teachers' perceptions were collected, as it will be explained in the methodology of the research. Interviews were conducted in order to collect data about teachers' perception on CLIL and their classes preparation and management. The interview method is therefore the method that allowed to collect data to answer the first research question: *What are content and language teachers' perception as regards their role in planning and delivering lessons?*

This first research question was developed to directly involve teachers in having an in first person impression of the project. Moreover, it aimed to help teachers to reflect on their actual work.

The second research question, instead, was answered through the use of an observation grid, specifically created for the current research question. As it will be explained in the paragraph, the structure and the items of the grid allowed to collect relevant information: events were reported in the observation grid through an event-based scheme.

### **3.3 The methodology of the research**

Data were collected using a mixed method research. To answer the first research question '*What are content and language teachers' perception as regards their role in planning and delivering lessons?*', a direct conversation with the involved teachers was necessary. The conversation with teachers was structured with a series of questions that have formed an interview. Teachers were interviewed autonomously, in order to stimulate teachers' sincerity and freedom in answering the questions.

As can be seen in paragraph 3.5, and more specifically in subparagraph 3.5.1, the questions focused on what teachers think about CLIL, on how they organize their classes and cooperate. The interviews were conducted during the second semester, to those teachers involved in the research project. One of the subject teacher was not involved in the project because he had worked during the first semester; it was therefore decided to consider only those teachers who were working at the moment of the research.

The further subparagraph, 3.5.2, is dedicated to the observation grid instrument, which was chosen appositely to answer the second research question. As the research question *How do they deliver CLIL?* required to collect data through observation, a grid was prepared and filled with those items that could be interesting according to the context, the project and the CLIL team-teaching situation.

### **3.4 Participants**

The three teachers accepted to participate to the research for different reasons. Primarily because of their attitude to help others and of their availability in giving their contribution. Secondly, because the more time they spent helping with the research, the more clearly they realised that they could have benefit from the research.

According to the schedule of the project, the involved teachers were three (the language teacher and the two content teachers). However, in order to help the reader to have a clear idea of what role every member of the study has played, each member of the research will appear in the research with the following names:

*The language teacher*, an external English teacher that comes to this school to teach module classes;

*The content teachers*, the geography teacher, and the art and technology teacher;

*The English teacher*, the teacher who teaches English classes. The language teacher is a male teacher, while the two content teachers and the English teachers are female teachers. Specific personal pronouns will be used to refer to them<sup>7</sup>.

Students, instead, were those participants indirectly involved in the research. In fact, teachers act depending on students. Both the interviews and the observation grid instrument are directed to teachers. Students are marginal in the research project, as they are not explicitly involved, but essential.

Teachers probably started realizing that a picture of their work, in class and outside class, would have been useful to them. Having a picture of their work allows them to consider what their strengths and weaknesses are. It could be stated that the current research mainly supports this middle school *module* teachers, who have the opportunity to exploit the findings. Teachers can work on their weaknesses in order to improve their techniques and their teaching system. They can in this way be always more effective in teaching, attentive to students' needs and level. Working together with those teachers raised their interest and they honestly took the current research to heart.

### **3.5 Data collection procedure**

In this methodology section I will illustrate the two data collection system that have been used to collect the data: interview and observation grid.

As stated by Dörnyei (2007: 132)<sup>8</sup>, qualitative data are 'most often' collected by researchers through interviews and questionnaires. Between these two data collection systems, the interview method was chosen to investigate thoughts and believes, because

---

<sup>7</sup> The English teacher was not involved in the research, the distinction was made to define the roles of the teachers.

<sup>8</sup> Dörnyei (2007: 132) in Hamza (2014)

interviews are more powerful in eliciting narrative data that allows researchers to investigate people's views in greater depth (Kvale, 1996; 2003)<sup>9</sup>.

The research will proceed with the elaboration of an observation grid, created to collect specific items, to investigate how the teachers practically behave in class.

### 3.5.1. Interview method

As far as the interview method is concerned, this type of methodology was chosen considering previous researchers' statements. Dörnyei (2007) argues that the interview "is 'a natural and socially acceptable' way of collecting data as it can be used in various situations covering a variety of topics. Moreover, numerous researchers as Bell (1987), Kvale (1996) and Berg (2007)<sup>10</sup>, consider that "interviewing should be adopted as a tool for social research as it facilitates obtaining 'direct' explanations for human actions through a comprehensive speech interaction".

Asking teachers questions about their work allowed them to give the researcher a personal overview, an 'in first person' evidence of what they do.

The teachers received the questions beforehand, so that their contribution to the research would have been more effective.

What follows are the questions which teachers used to give their contribution to the development of the research.

- 1) *In ambito CLIL, quale ritieni dovrebbe essere il ruolo della lingua inglese, quale invece il ruolo del contenuto?*
- 2) *Considerando i ruoli di lingua e contenuto, quale ruolo dovrebbero conseguentemente svolgere i due docenti nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni CLIL?*
- 3) *Quali sono i criteri con cui scegliete e somministrate il materiale e le attività? (Quale lingua, di gruppo o individuali, il materiale scelto rispecchia gli obiettivi posti?)*

---

<sup>9</sup> Kvale (1996; 2003) in Hamza (2014)

<sup>10</sup> The three cited researchers (Bell, Kvale and Berg) are taken from Hamza (2014)

- 4) *Vi siete confrontati circa la natura del vostro stile di insegnamento? Quali sono gli aspetti a cui avete dovuto rinunciare e quelli che avete accolto nel vostro stile di insegnamento? Avete trovato un equilibrio circa gli approcci e le strategie?*
- 5) *Come avete pensato di approcciare la valutazione? Che ruoli vi siete dati? (quale peso hanno lingua e contenuto nella valutazione)<sup>11</sup>*

After having collected data from the three teachers, it was possible to identify the main areas of interest. These areas are those that will be presented in chapter 4 and subsequently discussed in chapter 5.

### **3.5.2. Observation grid instrument**

It was decided for the observation grid instrument for this second part of the methodology. Observing how teachers organise the lesson was the best way to take a picture of the lesson.

The collection of the data took place during a four-week period. Thanks to the availability of the teachers involved in the project, information could be collected by filling six grids every week, for a total amount of twenty-four grids. Data have been collected in class during the second part of the school year with the geography teacher, the art and technology teacher and the language teacher.

What the grid investigates is principally the role and the relative tasks of the content teacher, which is particularly attentive to students. The decision of monitoring mostly

---

<sup>11</sup> Translation of the interview questions:

- 1) *Within a CLIL context, what do you think the role of the English language and the role of the content should be?*
- 2) *Considering the language and content roles, what role should consequently have the two teachers within CLIL class planning and realization?*
- 3) *What are the criteria to adopt when choosing and administer materials and activities? (Which language, group or individual activities, the chosen material reflects the pointed-out objectives?)*
- 4) *Did you discuss the nature of your teaching style? What aspects did you have to give up? Whose did you embrace? Did you find a compromise about approaches and strategies?*
- 5) *How did you decide to approach evaluation? What roles did you decide to perform? (What role do language and content have within the evaluation?)*



the behaviour of the content teacher arose after having observed a few classes during the first semester. From these classes what emerged clearly was the evidence that the language teacher guided the class for most of the time. As the content teachers admit in the interviews, “finding a stability of our roles in the class was natural, as it was natural that the language teacher was the most appropriate person to lead the lessons”. This happened because the language teacher is also an English teacher, so he is surely

*“quello che conosce meglio l’inglese e che meglio sa guidare una lezione”<sup>12</sup>.*

The participation of the content teachers was instead occasional. In this observational grid it was decided to insert the two main contributions of the content teacher, interventions and support to SEN (Special Educational Needs) students, who can be respectively found in the observation grid with the item “intervention” and “stands beside a SEN student”. Before defining the number of interventions to put in the grid, some classes were observed and the number of interventions during a fifty-minutes class was noted. It was arranged that the maximum number of interventions of the content teacher during a lesson was ten, and a column in every section with the number of possible occasions was inserted.

Every item had some sub-items. Firstly, the sub-items of the section “intervention” describe the nature of every intervention, according to “who asked” for that intervention, to the “aim” of the intervention, and to the language of the intervention.

The “who asked” subsection indicated if the content teacher intervened autonomously or if the language teacher asked for help to the content teacher. In the “aim” subsection it was signed whether the aim of the intervention was to introduce a new topic, to clarify the content, to clarify English aspects or to manage the class. In the “language” subsection it was signed if the teacher intervened using the Italian language or the English language.

Secondly, the central section of the observation grid was dedicated to the support of the content teacher to SEN students. As in the “intervention” section, it was inserted the

---

<sup>12</sup> Translation: *“the one who best knows English and consequently the one who best knows how to lead a lesson”*

number of times this situation could occur, specifying with two subcategories the possible reasons for them to place side by side to a student with special educational needs. Two main reasons were inserted: checking students' comprehension and helping students' to comprehend.

Finally, the third and last horizontal section of the grid was dedicated to activities in class. This section was inserted in the observation grid because teachers proposed various activities in class during the first semester, and it was particularly interesting the way they followed students during these activities. The number of activities was therefore inserted, then a sub-section in which specifying the type of the activity, and another sub-section to understand if the aim of the activity through the participation of one teacher only or both of them. There were activities that students carried out completely in Italian with the support of the Italian teacher only. That type of activity was needed to help student practicing difficult topics.

Unfortunately, in the period data were collected, very little group or in-pair activities were observed, and teachers affirmed that activities decreased in the second semester. They proposed most of the activities in the second part of the first semester, a period in which data were not collected through the observation grid instrument.

A further explanation of the contributions of the content teacher is given in the "notes" and "general comment" section. The insertion of these two additional sections came with the necessity of providing further information.

More specifically, the "notes" section briefly described what the teacher said in her interventions, if necessary. For instance, the "notes" section noted that the fourth intervention of the teacher, which was asked by the language teacher with the aim of clarifying the content in Italian, was about the explanation of the position of neutrons, protons and electrons and their specificities.

In the "general comments" section, instead, a general contextualisation within the class context was provided. (Tab. 1)

Class \_\_\_\_\_

Subject \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

TASKS / ROLE OF THE CONTENT TEACHER															
INTERVENTION						STANDS BESIDE A SEN STUDENT		FOLLOW STUDENTS DURING THE ACTIVITIES							
n°	who asked?		aim			language		n°	aim		n°	activity	aim		
	English teacher asks to the	the content teacher intervene	Introduce a new topic	clarify the content	clarify English aspects	management of the class	Italian		English	to check comprehension			to help the student to comprehend	content teacher only	English teacher + content teacher
1								1			1				
2								2			2				
3								3			3				
4								4			4				
5								5			5				
6								6			6				
7								7			7				
8								8			8				
9								9			9				
10								10			10				
NOTES						NOTES		NOTES							
GENERAL COMMENTS															

(Tab. 1)

### **3.6. Method of data analysis**

As far as interviews are concerned, main concepts that emerged were identified. Those themes have been reported in order to understand what teachers think about CLIL and manage to answer the first research question. As regards the observation, instead, a revisited 'COLT' observation grid was used to collect data. To answer the second research question, what was collected ticking the cells will be explained, together with the explanation provided in the section *notes* of the observation grid. Moreover, teachers' quotation will be useful to underline the validity of the statements.

### **3.7. Ethics**

Teachers involved in the research were informed of the research questions developed for the current research and the observation grid that would be used to collect data and to answer the second research question. Terms and conditions have been discussed first with the school director, which expressed interest and consent to the research, and later with the teachers involved in the project. It was assured that no personal references would be present in the research, and that none of the information would be published without their consent.

## 4. Analysis

For the purpose of answering the two research questions, data were collected in different ways. To answer the first research question *What are the content and language teachers' perceptions as regards their role in planning and delivering CLIL lessons?*, data were collected through interviews to the three teachers. Questions used in the interview method were inspired by Menegale (2008).

### 4.1. Aims

Dynamics between a language teacher and a content teacher in planning and delivering a CLIL lesson in a middle school have not clearly emerged from the previous researches. The aim of the current research is to provide an Italian model of Team Teaching, which middle school CLIL teachers could consider when planning and delivering CLIL lessons.

The Law 53 of 2003 reorganized upper secondary school, and regulations implemented in 2010 introduced teaching of a non-linguistic subject in a foreign language, in the last year of Liceo and Technical Institutes, and of two non-linguistic subjects in a foreign language, in Linguistic high schools, starting from the third and the fourth year<sup>13</sup>.

CLIL is not supposed to be taught in middle school, even if several schools implement the CLIL project, or similar projects<sup>14</sup>. This was established by the Italian Ministry of Education and of University and Research.

To gain the dynamics between language and content teachers, teachers' perceptions on planning and delivering CLIL were investigated. Moreover, dynamics between them were observed in class in order to see how they actually deliver CLIL lessons. A practical example of Team Teaching is provided to those middle school teachers who decide to undertake a project based on CLIL.

---

<sup>13</sup> Ministry of Education and Ministry of University and Research.

<sup>14</sup> One example is the school involved in the project; as anticipated in 'The study' chapter, the project is called *module* project. As it will be reported in the following chapters, it considers the Ministry of Education guidance, but teachers try to adapt that guidance to middle school students.

## 4.2. Interview data analysis

To present interview data, main areas have been selected. The current paragraph will expose, through teachers' voice, what perceptions teachers have about the *module* project. For each of the five questions of the interview, relevant answers and considerations have been chosen. The current paragraph will follow the chronological order of the interview.

What immediately arises when reading the interviews are the following main areas, which can be found within the context they emerged:

- CLIL should involve language and content in a percentage of 50%, but this balance undergoes a substantial changing due to the students' level and other numerous reasons: content prevails;
- As far as planning lessons is concerned, language and teachers' roles reflect the objective of the project: privileging the content;
- Criteria with which teachers organise activities and material reflect every class level and needs. Preferring individual activities is typical of the language teacher, but subject teachers would introduce more group or in-pair activities in class;
- Team teaching context arose naturally. Teachers did not discuss their teaching methods or dynamics, but were able to achieve a balance within the class context;
- Evaluation is a central aspect which confirm perceptions and believes of teachers within this middle school *module* project.

#### 4.2.1 First interview question analysis

Within the first interview question *In ambito CLIL, quale ritieni dovrebbe essere il ruolo della lingua inglese, quale invece il ruolo del contenuto?*<sup>15</sup> what emerged from teachers is that CLIL should involve language and content in a percentage of 50%, but this balance undergo a substantial changing due to students' level and other numerous reasons: content prevails.

The language teacher started answering the first interview question defining what CLIL is:

*“CLIL sta per apprendimento integrato di contenuto e lingua. Il termine ‘integrato’ dà l’idea che dovrebbe essere un lavoro fatto insieme (...). Io la vedo al 50%, perché credo siano [lingua e contenuto] ugualmente importanti. Uno studente può studiare molto senza saper dire le cose in inglese; o viceversa, uno studente può essere bravissimo in inglese senza preoccuparsi di studiare il contenuto. In linea teorica quindi possiamo dire che dovrebbe essere un 50%”*<sup>16</sup>

The language teacher was the one who best defined in what percentage language and content should be involved within a CLIL context, so as the technology teacher:

*“Dovrebbero [lingua e contenuto] essere due componenti che vanno di pari passo”*<sup>17</sup>

The technology teacher also stated that language and content should go together, while the geography teacher directly affirmed that they give higher importance to the content:

*“Noi diamo chiaramente più peso al contenuto”*<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Translation: *Within a CLIL context, what do you think the role of the English language and the role of the content should be?*

<sup>16</sup> Translation: *CLIL stands for Content and language integrated learning. The term ‘integrated’ makes me think of a co-working (...). I think it is a 50%, because I believe they [language and content] are equally important. A student can study a lot without being able to express concepts in English, vice versa, a student can be good at English without studying the content. Theoretically, we can say it [the integration of language and content] should be at 50%.*

<sup>17</sup> Translation: *“They [language and content] should go hand in hand”*

<sup>18</sup> Translation: *“We clearly give higher importance to the content”*

With this statement, the geography teacher affirmed that the *module* project does not respect the CLIL guidelines as concerns the relationship between language and content, instead, the project is readapted in favour of the content.

According to previous studies, the integration between language and content should in fact be balanced. As anticipated by the geography teacher, however, the language teacher considered that the school context is not the most appropriate context in which implement CLIL:

*“Nel nostro contesto però è un po' diverso, considerando che comunque il progetto CLIL nasce per essere messo in pratica nella scuola secondaria di secondo grado”*<sup>19</sup>

The CLIL project was not born for middle school classes, but for high school classes. Teachers are consent of being working at a project which does not precisely reflect what CLIL essentially is; but they believe that CLIL is also possible in middle school, and they try to implement it, despite all the difficulties:

*“Ovviamente il progetto deve subire delle modifiche, in particolare deve riadattare il contenuto da cui ne deriverebbe altrimenti una difficoltà linguistica non indifferente: (...) lingua e contenuto sono inversamente proporzionali: più il contenuto è difficile, meno si riesce ad usare la lingua; meno il contenuto è difficile, più si riesce ad usare la lingua, a riflettere sulla lingua”*<sup>20</sup>

Teachers found explanation of this imbalance in students. “*In prima media*”, stated the technology teacher, “*il loro bagaglio lessicale e culturale è veramente ridotto (...). Con il professore di lingua cerchiamo, per venire incontro ai ragazzi e al loro livello, di*

---

<sup>19</sup> Translation: “*In our context it is a bit different, as the CLIL project has been thought for high school*”.

<sup>20</sup> Translation: “*Clearly, the project has to undertake some changes, in particular, it has to readapt the content which would cause linguistic difficulties in students: (...) language and content are inversely proportional: the more difficult the content, the less we can use the language; the less difficult the content, the more we can use the language, the more we can focus on the language*”.



*dare più peso al contenuto dal momento che la materia è tecnologia (...) e il voto alla fine sarà di tecnologia e non d'inglese*"<sup>21</sup>

Privileging content is for the technology teacher fundamental, as:

*“Loro (gli altri insegnanti di contenuto) hanno due ore della loro materia, di cui una viene fatta in inglese [assieme all’insegnante di lingua]; nell’altra ora possono quindi riprendere i concetti in italiano, possono rispiegare; a me invece, che ho due ore di cui un’ora è disegno pratico, mi resta solo l’ora di inglese per fare la teoria. Argomenti che se serve riprendo nell’ora pratica e dedico del tempo per chiarificare il contenuto, ma principalmente l’ora di inglese è l’unico momento in cui i ragazzi fanno teoria”*<sup>22</sup>

#### **4.2.2. Second interview question analysis**

The second interview question "*Considerando i ruoli di lingua e contenuto, quale ruolo dovrebbero conseguentemente svolgere i due docenti nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni CLIL?*"<sup>23</sup> collected perceptions regarding teachers' roles.

Teachers were asked to indicate which role the language and the content teachers should play.

Answers given within this second interview question are connected to the first interview question. Teachers considered that language and teachers' roles reflect the objective of the project: privileging the content. The three teachers agreed that students must

---

<sup>21</sup> Translation: "At first year of middle school their lexical and grammatical baggage is extremely reduced (...). With the English teacher we try to give higher importance to the content, as the subject we are testing is technology, and not English".

<sup>22</sup> Translation: "They (other content teachers) have two classes, one of the two is taught in English [together with the language teacher], in the other class they can revise the content in Italian; they can teach in Italian; I have instead two classes, one of the two is dedicated to technical drawing, and the other one is taught in English, I have therefore one single class to teach the content. When necessary, I revise those content during the technical drawing class, but basically the English class is the only class in which they study the theory.

<sup>23</sup> Translation: *Considering the language and content roles, what role should consequently have the two teachers within CLIL class planning and realization?*

understand the content of the lesson. When teachers see students are not understanding the content, they intervene:

*“Quindi importante per noi è principalmente il contenuto, e i miei interventi durante la lezione sono finalizzati a quello”<sup>24</sup>*

Or:

*“Quando vedo i ragazzi con facce spaesate, chiaramente dovute ad una mancata comprensione, allora intervengo con spiegazioni in italiano, ed è ovvio che sia necessario proprio perché il voto dopo sarà in tecnologia e non in inglese”<sup>25</sup>*

The technology teacher supports the language teacher when necessary, in particular when students do not understand the content. The same support is provided by the geography teacher, which claims:

*“Se vedo qualche difficoltà riguardo qualcosa che il professore ha detto, provo a dare una traduzione in italiano lì sul momento, o mi capita spesso poi di riprendere i concetti nella mia ora di geografia in italiano. Se mi accorgo che non solo non c'è la lingua, ma non c'è neanche il contenuto, bisogna intervenire doppiamente”<sup>26</sup>*

In general, in answering the second interview question the three teachers agreed that their role reflect the module project proposed to students, which is not purely CLIL; when language is difficult, content teachers intervene giving explanation in Italian, as teachers roles should respect language and content roles.

---

<sup>24</sup> Translation: “So important for us is mainly the content, and my interventions in class aim to teach the content”

<sup>25</sup> Translation: “When I see confused faces in students because of the difficulty of the content, I intervene giving explanations in Italian, and it is obviously necessary because the final mark is given to the technology subject, and not to the English subject”

<sup>26</sup> Translation: “When I see students in difficulty toward some concepts taught by the language teacher, I try to give an explanation in Italian in that precise moment, I often revise contents in my other class. If I realise that not only the language is missing, but also contents, a double intervention is required”

In fact, this module project differs from CLIL because of the amount of Italian language used during class. Classes entirely in English are possible when the content is simple:

*“Se il contenuto è abbastanza accessibile, ci si può permettere di fare la lezione interamente in inglese senza preoccuparsi, perché magari si tratta solo di imparare i termini (...). Anche se l’argomento è semplice, si tende comunque a spiegare o a tradurre in italiano per andare incontro a quelli più in difficoltà”<sup>27</sup>*

Students with special educational needs participate to the lesson as well as their classmates. For this reason, teachers have to consider their presence in class and give explanations in Italian every time students express difficulties. This happens particularly when facing concepts, even if easy, and not vocabulary only. When students learn vocabulary only, class can be taught entirely in English. In this case, students can use dictionaries at home, and teachers know that there is no content to understand.

#### **4.2.3. Third interview question analysis**

In the third research question *What are the criteria to adopt when choosing and administer materials and activities? (Which language, group or individual activities, the chosen material reflects the established objectives?)* teachers recall the methodology they use in selecting and elaborating materials.

Usually, content teachers select relevant contents that must be faced. Criteria with which teachers organise activities and material reflect every class level and needs, as preferring individual activities is typical of the language teacher, but subject teachers would introduce more group or in-pair activities in class.

As far as planning activities is concerned, the language teacher sustains that:

*“Il professore della materia dà l’input con il contenuto da fare, mi presenta il contenuto, mi dice quale contenuto deve apparire poi nella scheda che preparo,*

---

<sup>27</sup> Translation: *“When the content is simple, classes can be taught entirely in English without worrying about understanding, because it is about learning vocabulary (...). When contents are basic, instead, we explain or translate contents to help students with difficulties”*

*[ovvero] quello che vado poi a proporre io in lingua, e mi dicono il grado di profondità di questo contenuto*”<sup>28</sup>

As reported within integral interviews, content and language teachers cannot totally know students: the contribution of the English teacher is required. Keeping in contact with the English teacher is fundamental for preparing the most adequate activities and worksheets for students’ level. The technology teacher gave an overview of their [language and content teachers’] cooperation with the English teacher:

*“Siamo in contatto con la professoressa di inglese per recuperare gli argomenti che gli studenti stanno affrontando in grammatica inglese. A volte ci confrontiamo con lei e vediamo se ha già fatto qualche argomento; in quei momenti pretendiamo un po' di più. Ci sono anche delle occasioni in cui, per esempio in seconda parlando di storia dell'arte, è necessario introdurre delle forme al passato che loro non hanno ancora visto. È un po' una novità, li aiutiamo a notare le forme, facendogli vedere che è un passato, dandogli una piccola spiegazione, sottolineandogli le forme simili”*<sup>29</sup>

Even if new forms are presented during *module* classes, the English teacher will in any case face those forms and the connected grammar in her classes, as part of the programme.

However, students need a linguistic background: students can contextualise those new forms in second year, but particularly in third year. The language teacher reclaims this concept and clearly expressed it:

---

<sup>28</sup> Translation: “Content teachers choose the content and give the language teacher an input. Content teachers present to the language teachers relevant contents to face during the semester. That content must appear in the worksheet I will prepare, [which is] what I will propose in English, and they tell me the degree of difficulty of that content”<sup>28</sup>

<sup>29</sup> Translation: “We are in touch with the English teacher for recovering those topics that students are learning with her in grammatic. Sometimes we talk to her to know if she has already faced a grammatical topic: if yes, we are more demanding in class. There are even some moments in which, for example teaching history of art in second year, it is necessary to introduce some past forms which students have not faced yet. It is something new for them, we help them noticing forms, explaining that those forms are past forms, underlining similar forms”

*“Lei affronta un argomento alla volta, mentre io posso permettermi di presentare del materiale che ha qualche forma nuova, la posso solo citare o introdurre, poi ci penserà l’insegnante di inglese ad affrontare a livello linguistico l’argomento. Questo perché i ragazzi hanno un background linguistico in terza abbastanza ampio e ci si può permettere di citare forme nuove, si può anticipare, cosa che in prima media invece non è possibile perché non hanno un background sufficiente. Sarà comunque poi l’insegnante di inglese ad affrontare approfonditamente il tutto”<sup>30</sup>*

Related to the concept expressed by teachers, is the realization of materials, which respect the language and content roles: through language the content is expressed, but content is the aim of the module project. For this reason, grammatical structures can be considered an advantage when they permit comprehension of contents. Instead, when they obscure contents, language is considered to be a disadvantage.

At the beginning of the interview the language teacher admits that their module project shouldn’t be call CLIL project because CLIL is directed to high school students. For this reason, little material has been made for CLIL project in middle school, and teachers in middle school have to create new materials according to class levels or find adequate materials, which is complicated. This concept is pointed out by the language teacher, which expresses the necessity of modifying materials he recovered, because of the difficult grammatical structures presented:

*“Se trovo già un prodotto pronto ovviamente è più facile, soprattutto se il video presenta delle strutture grammaticali che mi interessano, se non è possibile presento una scheda con le strutture semplificate”<sup>31</sup>*

---

<sup>30</sup> Translation: *“She faces one topic at a time. I can instead present contents that have new grammatical structures. I can mention or introduce them, but later the English teacher will accurately illustrate the topic. This can happen because students have in third year a large linguistic background, for this reason it is possible to mention and anticipate contents, but in first year instead it is unrealistic: their background is not sufficiently large. The English teacher will then thoroughly explain the new forms.*

<sup>31</sup> Translation: *“It is obviously easier when I find already prepared materials, especially when videos present grammatical structure I need to present to students, if this is not possible, I present and create and present a worksheet of the video with facilitated grammatical structures”*

This happens because content is the final objective of the *module* project. As concerns choosing activities, the technology teacher also expressed the difficulty of the context in which they had to revise their teaching modality. Coronavirus security measures have initially changed their programmes, and group or in-pair activities have been changed or eliminated:

*“Onestamente ad inizio anno c’era la difficoltà data dalla paura del Covid, l’attenzione a tenere i ragazzi distanziati, a fargli rispettare le misure di sicurezza, l’igienizzazione del materiale che veniva usato in comune”<sup>32</sup>.*

#### **4.2.4. Fourth interview question analysis**

The fourth interview question *Vi siete confrontati circa la natura del vostro stile di insegnamento? Quali sono gli aspetti a cui avete dovuto rinunciare e quelli che avete accolto nel vostro stile di insegnamento?*<sup>33</sup> *Avete trovato un equilibrio circa gli approcci e le strategie?* aimed to collect information on the approaches and strategies that were agreed between teachers. Team Teaching contexts are usually agreed beforehand; teachers exchange views with each other about the management of the class, approaches and teaching style. Within the current situational context, instead, Team Teaching context arose naturally. Teachers did not discuss their teaching methods or dynamics but were able to achieve a balance within the class context. They clearly had to reach a compromise, which developed during the school year. The best approaches and strategies emerged naturally, according to students’ personalities and levels. Personal teaching styles were not discussed, but the best teaching style was briefly agreed according to the topic.

---

<sup>32</sup> Translation: *“Honestly, at the beginning of the school year there was a difficulty created by the fear of Covid; keeping student distant from one another, making them respect all the security measures, sanitizing materials used in common”*

<sup>33</sup> Translation: *Did you discuss the nature of your teaching style? What aspects did you have to give up? Whose did you embrace? Did you find a compromise about approaches and strategies?*

The language teacher began his answer with the following words:

*“Non ci siamo mai confrontati sul nostro personale stile di insegnamento, vediamo più che altro l’argomento e decidiamo come approcciarci (...). Potrei parlare di rinuncia alla precisione linguistica al momento della produzione [scritta o orale] del ragazzo, si tralascia la forma grammaticale per dare più peso al contenuto”<sup>34</sup>*

Not only teachers concentrate their answer on the approaches and strategies, but they also provide a general answer to this forth question. In fact, they believed it was worthy to underline an important aspect: content teachers had to renounce to conduct their lessons. As concerns classes’ management, in fact, it was stated by content teachers that the language teacher was undoubtedly the best figure to conduct classes. This is a certainty for content teachers, because they are aware of their mastery of English language. The language teacher holds lessons because of the course of study he has attended and the competences he has achieved. This concept is expressed by content teachers, who declare their incapability of holding a lesson.

*“Per quanto riguarda la gestione della lezione, questa è stata una conseguenza del fatto che il professore di inglese sa gestire una lezione in inglese, mentre io sì, lo capisco, ma non saprei tenere una lezione. Se non si è abituati a parlare in inglese, gestire una lezione in inglese può essere complicato. È una questione di velocità anche; quando si tratta di proporre domande e contro domande è evidente che il professore di lingua ha la dimestichezza, dal momento che la lingua la conosce molto bene”<sup>35</sup>*

Being the language teacher the one that hold the lesson does not frighten content teachers. Team-teaching contexts that have been created between teachers give them the

---

<sup>34</sup> Translation: “We never exchanged views about our personal teaching style, I would rather say that we have a topic, and we decide how to approach (...). I could say I have to renounce to linguistic precision in the moment of the [written or oral] production of students. Grammatical structures are neglected in order to give higher importance to contents”

<sup>35</sup> Translation: “As far as holding lessons is concerned, this was a consequence of the fact that the language teacher can hold a lesson in English. I understand English, but I would not be able to hold a lesson. When you are not used to talk in English, holding an English lesson may be difficult. It is about velocity as well; when you have to question students and to conversate back and forth, it is obvious that the language teacher has the experience to do it, since he knows English very well”

assurance of passing the content of the subject, since any content teacher intervention is aimed to help students comprehend the content.

*“Il professore di lingua è abituato a spiegare (...) a tutti, se io vedo alcune facce provo a fare una domanda, interrompo se serve. Abbiamo sperimentato questo equilibrio da quando siamo partiti”*

Team Teaching had begun with planning lessons and preparing materials before the school year started. But actual Team Teaching took place only in class, at the beginning of the school year, as explained by teachers.

*“Abbiamo visto che è un buon compromesso il fatto che sia il professore di lingua a guidare la lezione e io invece a intervenire quando necessario, e a seguire i ragazzi in difficoltà, con dislessia o dsa”<sup>36</sup>*

Teachers in these last comments are reporting that it was not necessary to discuss teaching styles or methods, but necessary was understanding any class situation and adapting teaching styles and methods to the class context and to the topic that has to be taught.

#### **4.2.5. Fifth interview question analysis**

The fifth interview question investigated evaluation. To the question *Come avete pensato di approcciare la valutazione? Che ruoli vi siete dati? (quale peso hanno lingua e contenuto nella valutazione)*<sup>37</sup> teachers briefly illustrated those criteria they adopt to evaluate students at the moment of an oral or written test. Team-teaching dynamics emerges within the evaluation: all teachers considered necessary that both language and content teachers must evaluate tests:

---

<sup>36</sup> Translation: “We noticed that it is a good compromise when the language teacher holds the lesson and I intervene, when necessary, to help students with difficulties, affected by dyslexia or learning disabilities”

<sup>37</sup> Translation: *How did you decide to approach evaluation? What roles did you decide to perform? (What role do language and content have within the evaluation?)*



*“L’insegnante di lingua (...) prepara un voto, e ovviamente tiene conto di entrambi gli aspetti [lingua e contenuto]. Poi la passa a me per guardarle. Anche se la parte grammaticale è abbastanza scorretta, se i contenuti ci sono tendiamo ad alzare un po' il voto. Non vogliamo penalizzare per la lingua, quindi o integriamo con delle domande in italiano, o interveniamo sul voto, vediamo che margine c'è per intervenire. Per quelli [studenti] che fanno fatica con l'inglese diventa più difficile studiare la geografia in inglese”<sup>38</sup>*

Similar perceptions are expressed by the geography teacher, in particular:

*“Essendo geografia la materia i contenuti devono essere esatti, significa che se uno parla l'inglese perfettamente ma ci dice una serie di cose che non hanno senso, viene ovviamente valutato negativamente”<sup>39</sup>*

The technology teacher believes that the main objective of the *module* project is comprehending contents proposed. This aim must be observed while preparing tests, and while testing and evaluating students, in order to give more relevance to contents rather than language:

*“Se non comprendono il contenuto [gli studenti], che è il fine, non si può dire che sia stato raggiunto l'obiettivo”<sup>40</sup>*

Furthermore, students with learning difficulties are advantaged: teachers prepare easier tests, both oral and written tests, and give students summaries of materials presented in

---

<sup>38</sup> Translation: “The language teacher (...) decide for a mark, and clearly considers both aspects [language and content]. Then he gives me the tests to control. Even if grammatical aspects are incorrect, but contents are correct, we give a higher mark. We do not want to hinder students because of English aspects. For this reason, either we insert Italian questions within the test, or we intervene while evaluating, when possible. For those [students] that struggle with English, it becomes more difficult to study geography in English”

<sup>39</sup> Translation: “The subject is geography, and students must know contents. This means that a students can speak English fluently without really know contents, in this case the evaluation will be negative”

<sup>40</sup> Translation: “If they [students] do not understand the content, we cannot say that the aim [of the module project] has been reached”

class, to give them the opportunity to learn concepts in English with a particular support:

*“Parlando di ragazzi fragili, chi ha certificazioni dsa, hanno le verifiche semplificate, gli si dà dei riassunti degli argomenti fatti”<sup>41</sup>*

### **4.3. Observation grid data analysis**

Observation took place in class, but teachers were not aware of what dynamics were observed. Interviews, instead, were conducted after the observation, in order to reduce the influence caused by the presence of the observer researchers in class. In fact, even if minimally, the physical presence of the researcher in class influences teachers' and students' behaviour. For this reason, before the research started, several months were spent in class, to help students and teachers to get used to the presence of the researcher in class.

The current observation grid data analysis paragraph will present the results of the data collected thorough the observation grid instrument. Established that it is the language teacher the one that conducts the lessons, the observation grid aimed to capture content teachers' interventions during the lesson.

It was considered that the most immediate way to present observation grids' results was a categorization of the observation grids. What follow are three subparagraphs dedicated to the observation grids according to the class they refer to. Subparagraph 4.3.1 will analyse a first-grade grid, subparagraph 4.3.2 will consider a second-grade grid, while subparagraph 4.3.3 will finally take into analysis a third-grade grid. The grids reported in the current chapter are the most representative of each grade and of the team-teaching dynamics.

---

<sup>41</sup> Translation: *“Talking about fragile students, students with learning disabilities have easier tests and are given summaries of the topics explained in class”*

### 4.3.1. First-grade observation grid analysis

In all first-grade lessons observed, content teachers rarely intervened to clarify the content. They mainly managed the class and stood beside students with special educational needs. Sometimes they introduced the new topic.

In particular, in the observation grid considered (Tab. 2), the content teacher never intervened to clarify content aspects to the class. However, she moved in the class and stood beside students with special educational needs when necessary. Moreover, during this class, the focus was on English aspects. The content teacher supported the language teacher during the grammar explanation<sup>42</sup>. The content of the lesson should have been “Recycling”, but it was postponed two times. In several lessons, in fact, the language teacher considered necessary to focus on grammar aspects, without which contents could not be learned in English.

Analysing all first-grade grids it was possible to observe that the language teacher never asked the content teacher to intervene or support students with special educational needs. In fact, content teachers knew exactly when the class, and the language teacher, need their support.

---

<sup>42</sup> It can be seen in Tab. 2, in the notes section, that the grammar explanation consisted in the use of “s” for plurals and third person, and in the difference between definite and indefinite articles.

Class I grade Subject Geography Date 17<sup>th</sup> May

TASKS / ROLE OF THE CONTENT TEACHER														
INTERVENTION						STANDS BESIDE A SEN STUDENT			FOLLOW STUDENTS DURING THE ACTIVITIES					
n°	who asked? English teacher asks to the content teacher	aim				language		n°	aim		n°	activity	aim	
		Introduce a new topic	clarify the content	clarify English aspects	management of the class	Italian	English		to check comprehension	to help the student to comprehend			content teacher only	English teacher + content teacher
1	X				X	X		1		X	1			
2	X				X	X		2		X	2			
3	X			X		X		3	X		3			
4	X			X		X		4	X		4			
5	X				X	X		5	X		5			
6								6			6			
7								7			7			
8								8			8			
9								9			9			
10								10			10			
NOTES						NOTES			NOTES					
1- She helps students to organize for the test. 2- She keeps the class quiet. 3- She supports the language teacher (definite and indefinite articles) 4- She supports the language teacher (usage of "s")						1- A SEN Student panics.								
GENERAL COMMENTS														
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lesson on recycling</li> <li>the language teacher stopped the lesson and concentrated on a grammar aspect (use of "s", already explained in lesson the previous lesson).</li> <li>The content teacher didn't intervene much, because during this lesson the focus was on grammar aspects.</li> </ul>														

(Tab. 2)

### **4.3.2. Second-grade observation grid analysis**

In most of the second-grade grids, content teachers intervened autonomously to clarify contents, but they never intervened more than five times in a lesson with the purpose of clarifying contents; they also intervened to manage the class, often to establish order and reproach students. Moreover, they stood beside students with special educational needs when necessary.

Observing Tab.3, it can be noticed that the content teacher did not intervene much: as noted in the “general comments” section, part of the lesson was dedicated to an oral test. Other grids, instead, showed a higher number of interventions, mainly with the aim of managing the class<sup>43</sup>, but they also stood beside students with learning difficulties or supported the language teacher with the Italian translation of the content.

### **4.3.3. Third-grade observation grid analysis**

In third-grade grids it was observed that content teachers intervened numerous times. In general, content teachers intervened to explain in Italian technical concepts that students had not understood. In almost all third-grade grids, content teachers never stood beside students with special educational needs. This was not because of the lack of students with learning difficulties, but because content teachers spent several lessons explaining concepts in Italian to the class.

A third-grade grid (Tab.4) was reported to provide an example of Team Teaching in third year. The content of the lesson was “Electricity”. The technology teacher intervened to clarify doubts to absent students, to give Italian translation of the words, to answer students’ questions.

---

<sup>43</sup> Second-grade students are lively students.

Class II grade

Subject Geography

Date 17<sup>th</sup> May

TASKS / ROLE OF THE CONTENT TEACHER														
INTERVENTION						STANDS BESIDE A SEN STUDENT		FOLLOW STUDENTS DURING THE ACTIVITIES						
n°	who asked?		aim			language		n°	aim		n°	activity	aim	
	English teacher asks to the content teacher	the content teacher intervene autonomously	Introduce a new topic	clarify the content	clarify English aspects	management of the class	Italian		English	to check comprehension			to help the student to comprehend	content teacher only
1		X				X	X			X	1			
2		X				X	X		X		2			
3		X				X	X				3			
4		X	X				X				4			
5		X	X				X				5			
6		X			X		X				6			
7		X	X				X				7			
8		X	X				X				8			
9											9			
10											10			
NOTES						NOTES		NOTES						
<p>4 - She answers to a student's question</p> <p>5 - Helps students to find the most appropriate Italian translations of words</p> <p>7 - She explain aspects of the "Tundra"</p>														
GENERAL COMMENTS														
<p>A small amount of data were taken during this lesson, as the first part of the lesson was dedicated to an oral test. (During the oral test the content teacher kept the class quiet).</p>														

(Tab. 3)

Class III grade

Subject Technology

Date 10<sup>th</sup> May

TASKS / ROLE OF THE CONTENT TEACHER													
INTERVENTION						STANDS BESIDE A SEN STUDENT		FOLLOW STUDENTS DURING THE ACTIVITIES					
n°	who asked?	aim				language		n°	aim	n°	activity		aim
		Introduce a new topic	clarify the content	clarify English aspects	management of the class	Italian	English						
1	X		X				X	1		1			
2		X			X		X	2		2			
3		X	X				X	3		3			
4		X	X				X	4		4			
5			X				X	5		5			
6			X				X	6		6			
7			X				X	7		7			
8			X				X	8		8			
9			X				X	9		9			
10		X			X		X	10		10			
NOTES						NOTES		NOTES					
<p>2- Clarification to an absent student</p> <p>3- She provides an Italian translation of a word.</p> <p>4- She explains the movement of electrons and introduces the 2° part of the topic</p> <p>5- She answers to a question on ions</p> <p>6- " *</p>													
GENERAL COMMENTS													
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesson on electricity</li> <li>• The two teachers spent large part of the lesson talking in Italian; they considered it necessary as a student continued expressing doubts and making questions.</li> <li>• The English language teacher dedicated the last 20 minutes to 2 oral tests. (NO TIME FOR ACTIVITIES)</li> </ul>													

+ 11

- 7\* She clarifies, together with the language teacher, some students' doubts. They both explain in Italian.
- 8- "
- 9- Answers a student's question
- 10- She explains a student how to behave when he/she can't come to school (retrieving materials)
- 11- Clarifies an aspect during the oral test.

(Tab. 4)

## 5. Discussion

After having reported the results of the data collected through the interview method and the observation grid instrument, data will be discussed in the current chapter. Collection of the data was not straightforward: both interview and observation grid presented some issues during the procedure, which will be described in paragraph 5.1. Then, data will be separately discussed in subparagraphs 5.2.1 and 5.2.2, in order to answer the two research questions:

*What are the content and language teachers' perceptions as regards their role in planning and delivering CLIL lessons?*

*How do they deliver CLIL?*

### 5.1. Issues in collecting the data

Issues in collecting the data will be presented related to the research methodology. From the methodology of the current research, interview method and observation grid instrument, few manageable issues emerged during the collection of data, which have been handled with flexibility. Issues pointed out in this paragraph were met during the research project and not beforehand.

First, the five-question interview was elaborated with the idea of interviewing teachers without giving them the possibility of preparing answers or having a confrontation with other teachers. Spontaneous and individual answers were thought to be the best way to collect integral data. However, because of one teacher's need of having questions beforehand, all teachers were given questions beforehand. Having to change interview procedure did not diminish interviews' integrity: through this modality, teachers could think of more exhaustive answers and their contribution to the research increased. Secondly, when teachers were asked to give their contribution to the research through a five-question interview, all teachers appeared enthusiastic. However, one of the content teachers, because of her responsibility roles and numerous tasks both in primary and middle school, appeared to be extremely busy. In fact, a thirty-minutes interview was possible only at the end of the school year.



Her data, and all interview data, could be collected from the half of the second semester: difficulties in finding time to interview the above-mentioned content teacher seemed not to be a problem after all.

The last issue encountered while collecting data concerns the observation grid.

Observation took place during the last two weeks of April and during May. As reported in the procedure section, in the observation grid subparagraph (3.5.2), the collection of the data took place during a four-weeks period; information could be collected by filling six grids every week, for a total amount of twenty-four grids. Unfortunately, some grids were not filled because of class tests the language teacher prepared to students. During this lesson, several notes were taken separately.

During other CLIL lessons, instead, the language teacher spent few minutes to oral test students, allowing me to correctly fill the observation grids.

As concerns the interviews, the language teacher provided extremely exhaustive answers, differently from the two subject teachers, who gave more restrictive answers, probably because of their role in the team-teaching context and their temperament as well.

## **5.2. Discussion of the results**

The analysis section has reported the main interesting areas emerged from the interviews and the data emerged from the observation grid. The current paragraph will try to answer the research questions.

### **5.2.1. First research question discussion**

To answer the first research question *What are the content and language teachers' perceptions as regards their role in planning and delivering CLIL lessons?*, perceptions of teachers were considered. The language teacher states that CLIL should involve language and content within a percentage of 50%. This perception comes from the general definition of CLIL: CLIL means Content and Language Integrated Learning and defines a non-linguistic subject which is taught and learned through a language different from the native one.

In a CLIL context the focus is doubled, but teachers involved in this project demonstrated that CLIL must be adapted to the students' level. With their statements, teachers exposed their perceptions on CLIL, which differ from the general definition of CLIL, agreeing with Alessandro Grussu's perceptions on CLIL:

*“Going beyond the essential definition, what does “CLIL” really means? Content and language integrated learning (...) concerns a double-focused teaching, which gives priority to the non-linguistic subject, while the language is the vehicle of learning, for this reason the language is learned accidentally: in other words, the foreign language is a vehicle, rather than an objective in the learning process”.*

Evidence in the analysis of teachers' perceptions as regard lessons planning and delivering suggests that the project CLIL developed by the Ministry of Education cannot be implemented in middle school as it is.

The project CLIL has therefore to undergo numerous changing, to be adequate for middle-school classes. Priority is given to the content, otherwise the vehicular language in middle school would create difficulties, both in learning the content and the language.

*“Ovviamente il progetto deve subire delle modifiche, in particolare deve riadattare il contenuto da cui ne deriverebbe altrimenti una difficoltà linguistica non indifferente: (...) lingua e contenuto sono inversamente proporzionali: più il contenuto è difficile, meno si riesce ad usare la lingua, meno il contenuto è difficile, più si riesce ad usare la lingua, a riflettere sulla lingua”<sup>44</sup>*

This idea is further supported by the data emerged from the observation grids.

Other results from this study merit comment. First, in CLIL, while students' motivation is a fact, teachers' motivation is not, due to the radical change of perspective they are

---

<sup>44</sup> Translation: “Clearly, the project has to undertake some changes, in particular, it has to readapt the content which would cause linguistic difficulties in students: (...) language and content are inversely proportional: the more difficult the content, the less we can use the language, the less difficult the content, the more we can use the language, the more we can focus on the language”.

asked to accept, on what teaching means for them (Robinson, 2009)<sup>45</sup>. Renouncing to holding a lesson does not mean content teachers renounce to their subject, to the content of their subject. On the contrary, as emerged both from the interview analysis and the observation-grid analysis, content prevailed.

Second, teachers did not completely discuss their teaching style. According to Menegale (2008), “in order to work in a team, numerous topics must be faced: topics such as the nature of one's teaching style, the approaches to implement in the class, the methods that translate those methods, the techniques chosen. There must obviously be a similarity between the styles of the two teachers who work in team, or at least they should try to reach a compromise, with the intention of creating a common teaching style in which sharing approaches and strategies to follow at the moment of working together in CLIL”.

In other words, teachers involved in CLIL should also recognise the need to change established habits which might be used in the L1 when teaching the same content in L2 (Papaja, 2013).

Lesson planning clearly took place before the beginning of the school year; during this period the language teacher discussed with the content teacher the contents of the lessons and the approaches. As concerns teachers' teaching style, instead, they did not discuss their teaching style beforehand, but they created their own team-teaching style in class:

*“Non ci siamo mai confrontati sul nostro personale stile di insegnamento, vediamo più che altro l'argomento e decidiamo come approcciarci”<sup>46</sup>*

Team Teaching emerged naturally, as content teachers considered the language teacher the most appropriate person to be the main teacher in the class:

---

<sup>45</sup> Robinson, 2009 in Bier, 2018

<sup>46</sup> Interview analysis chapter, subparagraph 4.2.4.

Translation: “We never exchanged views about our personal teaching style, I would rather say that we have a topic and we decide how to approach”

*“Per quanto riguarda la gestione della lezione, questa è stata una conseguenza del fatto che il professore di inglese sa gestire una lezione in inglese, mentre io sì, lo capisco, ma non saprei tenere una lezione. Se non si è abituati a parlare in inglese, gestire una lezione in inglese può essere complicato. È una questione di velocità anche; quando si tratta di proporre domande e contro domande è evidente che il professore di lingua ha la dimestichezza, dal momento che la lingua la conosce molto bene”<sup>47</sup>*

The content teacher continued:

*“Abbiamo visto che è un buon compromesso il fatto che sia il professore di lingua a guidare la lezione e io invece a intervenire quando necessario, e a seguire i ragazzi in difficoltà, con dislessia o dsa”<sup>48</sup>*

These declarations suggest, and data collected through the observation grids will confirm, that teaching style can be discussed beforehand by the two teachers to establish how to team teach in class, but Team Teaching seems to emerge naturally while delivering CLIL lessons.

Moreover, teachers' perceptions on evaluation reflect their attention to the content. Tests for students with special educational needs are usually simplified both at the language and content level, to confirm that the test mark reflects mainly a student's acquisition of the contents.

---

<sup>47</sup> Interview analysis chapter, subparagraph 4.2.4.

Translation: *“As far as holding lessons is concerned, this was a consequence of the fact that the language teacher can hold a lesson in English. I understand English, but I would not be able to hold a lesson. When you are not used to talk in English, holding an English lesson may be difficult. It is about velocity as well; when you have to question students and to converse back and forth, it is obvious that the language teacher has the experience to do it, since he knows English very well”*

<sup>48</sup> Interview analysis chapter, subparagraph 4.2.4.

Translation: *“We noticed that it is a good compromise when the language teacher holds the lesson and I intervene, when necessary, to help students with difficulties, affected by dyslexia or learning disabilities”*

### 5.2.2. Second research question discussion

The results emerged in the observation grid data analysis strongly imply, as already emerged in the first research question discussion, that Team Teaching cannot be decided beforehand, but it has to adapt according to students' level and needs. The language teacher and the two content teachers act differently from class to class with the focus of teaching contents over language.

As far as Team Teaching in first grade is concerned, when contents are straightforward, as expressed by the language teacher during the interview,

*“Se il contenuto è abbastanza accessibile, ci si può permettere di fare la lezione interamente in inglese senza preoccuparsi, perché magari si tratta solo di imparare i termini (...). Anche se l'argomento è semplice, si tende comunque a spiegare o a tradurre in italiano per andare incontro a quelli più in difficoltà”<sup>49</sup>*

they are translated or clarified by the content teacher directly to those students who often require a translation.

Analysing first-grade observation grids it seems that Team Teaching does not take place. It appears that, as contents are simple and don not require content teachers' clarifications, the presence of the content teacher was not meaningful, because the language teacher taught the contents autonomously. However, if the content teachers did not stand beside students with special educational needs, who are more than one, a small part of the class wouldn't have learned the contents.

In most of the second-grade grids, instead, a compromise between Team Teaching in first grade and Team Teaching in third grade has emerged. In fact, second-grade contents required more interventions of the content teachers than first-grade contents. Often in first grade students are asked to learn the vocabulary and very simple-structured sentences. In second grade, contents are presented to students through more

---

<sup>49</sup> Interview analysis chapter, subparagraph 4.2.2

<sup>49</sup> Translation: *“When content is accessible, classes can be taught entirely in English without worrying about understanding, because it is about learning vocabulary (...). When contents are basic, instead, we explain or translate contents to help students with difficulties”*

structured sentences, so students require the content teachers to intervene to explain a concept which is made difficult by the foreign language.

In the analysis of the third-grade grids data showed that content teachers intervened numerous times to clarify the contents and explain them in Italian. Moreover, content teachers almost never stand beside students with special educational needs. Data suggest that content teachers did not have the time to stand beside student with special educational needs, but explained contents together with the language teacher. The technology teacher, differently from the geography teacher, had to intervene to clarify the content because the CLIL lesson she teaches with the language teacher is the only lesson in which she can teach the theoretical part of the subject. The other lesson she teaches autonomously is dedicated to technical drawing.

### **5.3. Limitations**

First, limitations of the study can be found in the type of school involved in the project. Due to the number of classes<sup>50</sup>, it was possible to observe only one class for each grade. For this reason, no comparison between two or more classes was possible. Second, the collection of the data finished with the end of the school year, so a further period of observation to collect more data was not possible. The current study was therefore developed with the data available. Finally, no group or in-pair activities were captured during the four-weeks period of observation. Partly because of Coronavirus, which did not allow students to work too close to one another.

## **6. Conclusion**

The case-study presented aimed to provide an example of Team Teaching in a middle school, to allow middle-school teachers, who decide to propose CLIL, to have a case-study to analyse.

Finally, it could be supposed, as content teachers confessed, that an English course for teachers could improve their Team Teaching with the language teacher.

---

<sup>50</sup> One class for first grade, one for second grade and one for third grade

## References

- Alessandro Grussu, *Il CLIL nel sistema scolastico italiano: aspetti legislativi, metodologici e didattici*.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 163-167. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Università Ca' Foscari, Venezia 2006.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Coyle D., Hood P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Alessio A, Petolicchio A, Tammaro R, *CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning*, Italian Journal of Educational Research. Number 21, December 2018.
- De Maurissens (2018), *Team Teaching clil il ruolo dell'insegnante di lingua straniera nel team: la 'spalla clil'*
- Giuseppe Luigi Lagrange Istituto Istruzione Superiore, *Team Teaching CLIL*, <https://www.iislagrange.edu.it/pagine/team-teaching-clil-1>
- Hamza, A. (2014). *Interviewing as Data Collection Method: A Critical Review*. English Linguistic Research, Sciedu Press. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å., & Palojärvi, A. (2018). Dynamics in Interaction in Bilingual Team Teaching: Examples from a Finnish Preschool Classroom. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between*

Children, Teachers, and Parents (pp. 163- 189). Springer International Publishing AG. Multilingual Education, 25. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_6)

Menegale, M. (2008b), “*Team Teaching in CLIL. Tecniche, Pianificazione e Gestione*”, in Cardona, M. (ed), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari: Cacucci, pp. 170-182.

Ministero dell’Istruzione e Ministero dell’Università e della Ricerca, *Contenuti in lingua straniera – CLIL*. <https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil>

Papaja, K. (2013). *The role of a teacher in a CLIL classroom*. Glottodidattica XL/1 (2013). ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS POZNAŃ. Uniwersytet Śląski.

Whitty, G. (1996). *Professional competences and professional characteristics: the Northern Ireland approach to the reform of teacher education*. In: D. HUSTLER & D. MCINTYRE (Eds.), *Knowledge and competence*. London: David Fulton.



## **Appendix: Integral interviews**

### LANGUAGE TEACHER INTERVIEW

- 1) *In ambito CLIL, quale ritieni dovrebbe essere il ruolo della lingua inglese, quale invece il ruolo del contenuto?*

La risposta è insita nel contenuto e nella lingua, dato che CLIL sta per “apprendimento integrato di contenuto e lingua”. Il termine integrato mi dà l’idea che dovrebbe essere un lavoro fatto insieme. Il contenuto rappresenta ciò di cui si va a parlare, un contenuto che mantiene gli obiettivi formativi stabiliti da quella materia, la lingua invece è il come si va a parlare del contenuto, quindi il mezzo.

Io la vedo al 50%, perché credo siano ugualmente importanti. Uno studente può studiare molto senza saper dire le cose in inglese, o viceversa, uno studente può essere bravissimo in inglese senza preoccuparsi di studiare il contenuto. In linea teorica quindi possiamo dire che dovrebbe essere un 50%.

Nel nostro contesto però è un po' diverso, consideriamo che comunque il progetto CLIL nasce per essere messo in pratica nella scuola secondaria di secondo grado. Ad ora lo si sta proponendo anche nelle scuole

secondarie di primo grado e addirittura prima. Ovviamente il progetto deve subire delle modifiche, in particolare deve riadattare il contenuto da cui ne deriverebbe altrimenti una difficoltà linguistica non indifferente.

Contenuto e lingua vanno bilanciati, deve esserci un equilibrio. Sono inversamente proporzionali: più il contenuto è difficile, meno si riesce ad usare la lingua, meno il contenuto è difficile, più si riesce ad usare la lingua, a riflettere sulla lingua. C’è una quantità per entrambi, lingua e contenuto, da gestire.

- 2) *Considerando i ruoli di lingua e contenuto, quale ruolo dovrebbero conseguentemente svolgere i due docenti nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni CLIL?*

Il professore della materia dà l’input con il contenuto da fare, mi presenta il contenuto, mi dice quale contenuto deve apparire poi nella scheda che preparo, quello che vado poi

a proporre io in lingua, e mi dice il grado di profondità di questo contenuto. Quindi a seconda della difficoltà dell'argomento si può andare a fondo, come vedere la storia della bandiera inglese. Si tratta di imparare degli avvenimenti, non c'è pensiero scientifico. La professoressa mi presenta il contenuto e solo allora io comincio a cercare del materiale o a comporlo. Per il CLIL delle medie non c'è molto materiale. Anche se ci sono dei libricini, qualche materiale tecnico, serve crearsi i materiali, sempre a seconda del livello, ovviamente. Poi passo il materiale alle professoressa del contenuto, che l'inglese lo comprendono, e loro scelgono tra quattro, cinque fonti e selezionano in base a come avevano in mente di presentare il contenuto in italiano.

Se trovo già un prodotto pronto ovviamente è più facile, soprattutto se il video presenta delle strutture grammaticali che mi interessano, se non è possibile presento una scheda con le strutture semplificate. In terza si è meno limitati rispetto all'insegnante di inglese. Lei affronta un argomento alla volta, mentre io posso permettermi di presentare del materiale che ha qualche forma nuova, la posso solo citare o introdurre, poi ci penserà l'insegnante di inglese ad affrontare a livello linguistico l'argomento. Questo perché i ragazzi hanno un background linguistico in terza abbastanza ampio e ci si può permettere di citare forme nuove, si può anticipare, cosa che in prima media invece non è possibile perché non hanno un background sufficiente. Sarà comunque poi l'insegnante di inglese ad affrontare approfonditamente il tutto.

Basterebbe mettersi lì a ripetere frasi, ma non è ripetizioni robotica perché durante la lezione lo studente viene fermato, lo si fa ragionare, gli si fa una domandina in inglese. In questo caso il contenuto aiuta, non demotiva, come spesso succede.

Se il contenuto è abbastanza accessibile, ci si può permettere di fare la lezione interamente in inglese senza preoccuparsi, perché magari si tratta solo di imparare i termini. Anche se l'argomento è semplice, si tende comunque a spiegare o a tradurre in italiano per andare incontro a quelli più in difficoltà. Il CLIL, infatti, non è un modulo solo per quelli bravi, ma deve permettere a tutti di comprendere almeno il contenuto. Poi se non si riesce a spiegarlo con un inglese perfetto non succede niente, per sicurezza noi tendiamo sempre a fare un giro di italiano, per dare a tutti la sicurezza di comprendere. Una volta tradotto, non si ritorna più sulla lingua italiana perché da lì in poi si tratta di studiare

3) *Quali sono i criteri con cui scegliete e somministrate il materiale e le attività?  
(Quale lingua, attività di gruppo o individuali, il materiale scelto rispecchia gli  
obiettivi posti?)*

L'attività laboratoriale è tarata rispetto alla classe in cui ci si trova.

Il fatto di non basarmi molto sui lavori di gruppo/coppie è perché non sono proprio il mio forte, preferisco lavorare sull'individuo e vedere se ha capito. Però è vero che il CLIL di natura tende a favorire la collaborazione. I lavori, comunque, se li facciamo, sono a contenuto interiorizzato.

Ad esempio, in seconda media, dopo aver studiato le ossa del corpo umano, abbiamo dato ai ragazzi un'immagine di uno scheletro vuoto dove inserire le lettere che formano i nomi delle ossa. In terza, invece, li abbiamo divisi a gruppi per un focus grammaticale su comparativi e superlativi.

I lavori di gruppo sono eterogenei dove possibile, mettiamo sempre lo studente 'forte', 'medio', 'debole'. Il forte funge un po' da professore, guida gli altri a comprendere una struttura anche spiegando in inglese ovviamente. Serve per rinforzare quelli più fragili tramite il compagno. In terza le attività e i lavori di gruppo servono anche per fare un passo in più, come fare una piccola ricerca, un approfondimento che poi dovranno esporre.

In prima, invece, dopo aver studiato la carta, sono partiti da un foglio con i passaggi per produrre la carta, hanno dovuto quindi tradurre la lingua per creare la carta, hanno tradotto in realtà.

Quindi, in terza facciamo un approfondimento, si sale con il livello, c'è parecchia lingua, è proprio un 50% lingua e contenuto. In seconda si tratta di un ripasso, di una revisione, è un lavoro sul vocabolo. In prima si tratta di tradurre la teoria in pratica, si chiude un occhio sull'aspetto linguistico, perché in quell'attività serve comprendere, è conoscenza ricettiva e non produttiva.

Sì, forse il CLIL dovrebbe essere più laboratoriale

4) *Vi siete confrontati circa la natura del vostro stile di insegnamento? Quali sono gli aspetti a cui avete dovuto rinunciare e quelli che avete accolto nel vostro stile di insegnamento? Avete trovato un equilibrio circa gli approcci e le strategie?*

Non ci siamo mai confrontati sul nostro personale stile di insegnamento, vediamo più che altro l'argomento e decidiamo come approcciarci. Non ci siamo confrontati in maniera consapevole, decidiamo prima come fare parlandoci semplicemente. Ho dovuto ovviamente rinunciare a tutti quegli aspetti che sono pura lingua. Il CLIL in questo caso è un grandissimo compromesso, non si può pretendere che abbiano l'inglese al 100%. C'è un forte compromesso sulla comprensione linguistica, che non ha comunque neanche senso per il CLIL, non è essenziale la lingua per raggiungere l'obiettivo del CLIL. Il momento della grammatica non lo perdono comunque perché il monitoraggio della forma avviene durante le ore di inglese.

Potrei parlare di rinuncia alla precisione linguistica al momento della produzione del ragazzo, si traslascia la forma grammaticale per dare più peso al contenuto.

Forse ho accolto le presentazioni power point, mi sembravano più un approccio universitario. Ma col tempo ho visto che ha la sua utilità perché i ragazzi sono costretti a guardare, a leggere e copiare trascrivendo nel quaderno. Quindi anche se un ragazzo tiene il cervello spento, è un sistema che ha comunque la sua utilità. Si tratta del piacere dell'input, grazie alle immagini e ai colori. I ragazzi sanno di avere poi a disposizione i materiali, ma sanno anche che devono trascrivere e lavorare in classe. Non si tratta ovviamente di produzione, ma sono obbligati a crearlo fisicamente, si lavora sulle capacità di lettura e scrittura.

5) *Come avete pensato di approcciare la valutazione? Che ruoli vi siete dati? Che peso hanno la lingua e il contenuto?*

Nella valutazione si dà più importanza al contenuto, anche perché per la valutazione delle conoscenze della lingua inglese se ne occupa l'insegnante di inglese. Con lei ci si confronta circa l'andamento dei ragazzi, per vedere se l'andamento con lei e con noi in modulo è più o meno simile. Il CLIL ha la difficoltà e il pericolo di demotivare un po',

con il contenuto già di per sé tecnico cui va ad aggiungersi anche la lingua che di per sé è difficile. Di contro c'è questo vantaggio: alcuni che in inglese fanno fatica, perché magari meno portati alla riflessione linguistica, alla grammatica, perché alle medie si usa la lingua per parlare di lingua, qui invece c'è tanto contenuto; quindi, paradossalmente basterebbe studiare a memoria il contenuto della materia che può rappresentare un ostacolo, ma in realtà l'ostacolo principale è sempre rappresentato dalla lingua, e quindi il binomio lingua-contenuto. Ci sono degli studenti che utilizzano il contenuto come ancora di salvataggio perché non si sentono portati per la lingua. Il contenuto, quindi viene presentato sottoforma di frasette semplici in inglese, sbagliando ovviamente, però facendosi aiutare molto dallo studio del contenuto. Questi ragazzi hanno risultati migliori in questo contesto rispetto all'inglese studiato come materia, come lingua.

Possiamo dire che se dobbiamo scegliere è meglio sapere il contenuto. Perché se so la lingua, ma non so di cosa parlare, sono in difficoltà. Se invece so il contenuto, la lingua la si gestisce, magari anche con l'aiuto del professore, se ho capito il concetto in italiano, poi con errori ci si gestisce in qualche modo.

Partiamo da esercizietti/attività di matching in prima e seconda, poi si fa un salto importante in terza e si affrontano testi interi, si fanno imparare testi interi, li si fa parlare per un paio di minuti, li si fa ragionare, i ragazzi si trovano ad affrontare concetti elaborati.

Anche le domande sono tarate, si tara la difficoltà delle domande sui ragazzi, sono domande brevi, domande a cui si risponde "sì" e "no", domande chiuse o aperte, domande per i ragazzi con dislessia o dsa. Con questi ragazzi in genere si inizia la risposta e si lascia lo studente finire la frase con la parola. C'è invece qualcuno a cui basta fare una domanda aperta e inizia a parlare a ruota.

Il 50% di cui abbiamo parlato rimane un po' sulla carta, nel nostro contesto di scuola media. Alle superiori invece potrebbe essere più fattibile perché i ragazzi hanno un livello linguistico che permette di gestire tutto il contenuto.

Il voto quindi è della materia, non è della lingua inglese. Vero che si aggiunge l'aspetto linguistico, ma il voto deve rispettare le conoscenze della materia, sarebbe strano e

scorretto considerare al 50% l'inglese quando il voto è di geografia. Perché se uno studente studia, è giusto premiare le conoscenze. C'è quindi una maggiore incidenza del contenuto.

Alle medie non si può pretendere che tutti i ragazzi abbiano acquisito un controllo della lingua sufficiente. Per questo abbiamo deciso di dare più peso al contenuto. Si affrontano degli estremi a volte. Se si vedono i ragazzi in difficoltà, se l'argomento è difficile, l'insegnante del contenuto integra con del materiale in italiano, non succede spesso, ma capita. È giusto che certe cose che sono difficili passino, così come quando serve aggiungere un aspetto. A volte si procede con l'italiano per tagliare un po' corto, altrimenti si dovrebbe perdere troppo tempo. Anche nella verifica può capitare che ci siano delle parti in italiano se l'argomento è complesso, per permettere ai ragazzi meno dotati di stare sulla sufficienza, per dimostrare di aver compreso il contenuto anche se non hanno grosse capacità in inglese.

Più facile il contenuto, meno alta la probabilità di avere una parte in italiano. Per esempio: studiando i colori in arte (primary, secondary colours) c'è una parte di glossario facile che sono i colori già visti, e si aggiungono i lavori, gli strumenti, per avere vocaboli in più da impararsi. Ci sono quindi parole già imparate alle elementari, grammaticalmente, invece, c'è solo il verbo essere.

Essendo la lingua il mezzo e non il fine, c'è più un approccio da lingua franca, rispetto ad una lingua con la propria cultura. Questo è un inglese come mezzo, quindi è molto pratico quello che facciamo. Quando descriviamo un processo, magari in scienze, è tutto al presente, tutto affermativo. Non facciamo esercizi con forma positiva/negativa/interrogativa, ma si punta alla semplificazione a livello grammaticale, l'importante è che passi il messaggio del contenuto. Non si va a fondo, non si fa l'intero spettro grammaticale che farebbe l'insegnante di inglese, ma si prendono le tematiche più importanti e le si incastrano con il contenuto. Interessante è riuscire ad incastrarsi bene con l'insegnamento dell'inglese come lingua. Si tratta di incastrare la struttura linguistica basandosi su quello che richiede il ministero, con il contenuto. Ad esempio: in prima, facendo i colori e i vertebrati si scopre che serve il verbo essere e il verbo avere. Serve il verbo avere per dire gli uccelli hanno il becco. Il contenuto quindi si presta bene alle strutture grammaticali. I comparativi e superlativi slittano sempre in

terza per un motivo o per l'altro, ad esempio *Blue Giant Stars are the biggest*. Si tratta di fare un ripasso della lingua aggiungendo il contenuto, e quello che facciamo a lezione lo pretendiamo anche in verifica, soprattutto se ci soffermiamo molto tempo.

Entrambi visioniamo le verifiche, io in prima battuta dando anche già un punteggio (la verifica è principalmente in inglese, io sono in grado di giudicare sia l'inglese ovviamente che il contenuto) e poi lei le guarda la professoressa della materia. A volte invece capita il contrario. Possiamo valutare quindi in separata sede ma poi c'è sempre uno scambio, una chiamata. È una cosa molto veloce l'attenzione alla lingua, perché principalmente si giudica il contenuto.

È giusto così perché non si può penalizzare un ragazzo perché non sa l'inglese e mettergli 4 in geografia. Chiaro che ha il suo peso la lingua. Non deve passare l'idea che l'inglese serve solo a lezione e in verifica non serve, altrimenti non lavorano più con l'inglese per la verifica. Ad ogni modo la domanda nella verifica è in inglese, quindi un minimo devono saperlo per comprendere la domanda e provare a dare una risposta. Se parliamo di voti alti come 9 e 10 è evidente che lì serve l'inglese. Le verifiche sono fatte per garantire un 6-7-8 anche a chi ha difficoltà con l'inglese. Basta dimostrare con qualche errore di aver capito il contenuto, anche se la frase è sgrammaticata si legge tra le righe che ha capito il contenuto, ovviamente si segnano gli errori, poi al passaggio della valutazione pesa di più il contenuto. Essendoci integrazione un minimo di peso l'inglese deve averlo.

A prescindere dalla facilità della domanda, vale anche il tipo di errore. Se è un errore basilare ha un bel peso, ad esempio se in terza media fanno un errore di un argomento visto in prima media.

Altri aspetti

Quelle che ci sono in classe sono delle dinamiche che si sono formate in maniera del tutto naturale, non ci è stato imposto nulla dalla direttrice, che ha lasciato dal canto suo massima libertà e autonomia. Anche questo è insito nel CLIL, è naturale portare la lezione in inglese e quindi il fatto che guidassi io era ovviamente per questo motivo. Poi è stato impossibile pensare di proporre il contenuto sempre in inglese, perché si vede

subito nei ragazzi che c'è qualcosa che non va allora ci si lancia uno sguardo e si passa subito all'italiano. Perché possono fare traduzione perfetta ma non aver capito, soprattutto in tecnologia, ad esempio con l'argomento dell'atomo in terza media.

Si è presentata come esigenza assoluta intervenire con l'italiano, ma forse perché si è alle medie e il background linguistico non è sufficiente. Se non capiscono il contenuto presentano chiaramente una lacuna.

## ART AND TECHNOLOGY TEACHER INTERVIEW

Per cominciare c'è da dire che questo è il mio terzo anno di modulo di inglese che coincide con il mio terzo anno di insegnamento. Se non sbaglio il modulo ha iniziato ad essere un po' più strutturato dal momento in cui è arrivato l'attuale insegnante di lingua. Prima c'era una madrelingua. L'idea iniziale era di fare in un quadrimestre due materie e nell'altro quadrimestre altre due materie. Abbiamo visto che era una cosa equilibrata e abbiamo continuato negli anni successivi. Io non ho una formazione specifica per questa modalità di lezione. Molto banalmente ci sono dei webinar che si potrebbero fare, ma è una formazione che probabilmente più avanti con il tempo faremo. Ad ora ci siamo formati autonomamente e lavoriamo in collaborazione al meglio delle nostre capacità.

*1) In ambito CLIL, quale ritieni dovrebbe essere il ruolo della lingua inglese, quale invece il ruolo del contenuto?*

Dovrebbero essere due componenti che vanno di pari passo. Un po' per l'età che hanno, arrivano in prima media con un bagaglio lessicale e grammaticale molto base; quindi, è interessante capire come strutturare le attività, c'è una differenza abissale tra la prima e la terza. Con il professore di lingua cerchiamo, per venire incontro ai ragazzi e al loro livello, di dare più peso al contenuto dal momento che la materia è tecnologia, per esempio, e il voto alla fine sarà di tecnologia e non d'inglese.

Siamo in contatto con la professoressa di inglese per recuperare gli argomenti che gli studenti stanno affrontando in grammatica inglese. A volte ci confrontiamo con lei e



vediamo se ha già fatto qualche argomento; in quei momenti pretendiamo un po' di più. Ci sono anche delle occasioni in cui, per esempio in seconda parlando di storia dell'arte, è necessario introdurre delle forme al passato che loro non hanno ancora visto. È un po' una novità, li aiutiamo a notare le forme, facendogli vedere che è un passato, dandogli una piccola spiegazione, sottolineandogli le forme simili. Modulo è un'occasione anche per sforzarsi un po' di più, per applicare, non dico che le ore di inglese invece siano solo grammatica, ma qui si può sperimentare, se mi lancio a fare una frase so che vengo corretto. Noi speriamo sempre che i ragazzi non si avvicinino al modulo già con una riserva, pensando quindi che sia più difficile, dal momento che già di per sé l'inglese non è immediato, legato al contenuto può sembrare ostico. Però per lanciarsi secondo me è una bella occasione.

C'è una differenza tra il mio modulo e quello dell'insegnante di geografia e l'insegnate di scienze. Loro hanno due ore di cui una viene fatta in inglese, nell'altra ora possono quindi riprendere i concetti in italiano, possono rispiegare, io avendo due ore di cui un'ora è pratica, mi resta solo l'ora di inglese per fare la teoria. Argomenti che se serve riprendo nell'ora pratica e dedico del tempo per chiarificare il contenuto, ma principalmente l'ora di inglese è l'unico momento in cui i ragazzi fanno teoria.

Nelle slide c'è anche la parte in italiano in modo che possano confrontare la traduzione anche autonomamente.

Il contenuto comunque va sempre semplificato, soprattutto in tecnologia, perché in prima, per esempio, non hanno le basi e cominciano a comprendere soggetto, verbo e le altre parti, quindi li si accompagna, si accompagna il lavoro. In terza, arte con argomenti come la biografia dell'artista e la descrizione di un quadro, per esempio, è più semplice di tecnologia, dove i ragazzi parlano delle energie rinnovabili, dell'atomo.

Si vede poi di anno in anno se riproporre il materiale che è stato creato, perché dipende dalle persone che abbiamo davanti.

Quando vedo i ragazzi con facce spaesate, chiaramente dovute ad una mancata comprensione, allora intervengo con spiegazioni in italiano, ed è ovvio che sia necessario proprio perché il voto dopo sarà in tecnologia e non in inglese. Se non

comprendono il contenuto, che è il fine, non si può dire che sia stato raggiunto l'obiettivo.

Per quanto riguarda la gestione della lezione, questa è stata una conseguenza del fatto che il professore di inglese sa gestire una lezione in inglese, mentre io sì, lo capisco, ma non saprei tenere una lezione. Se non si è abituati a parlare in inglese, gestire una lezione in inglese può essere complicato. È una questione di velocità anche; quando si tratta di proporre domande e contro domande è evidente che il professore di lingua ha la dimestichezza, dal momento che la lingua la conosce molto bene.

Abbiamo visto che è un buon compromesso il fatto che sia il professore di lingua a guidare la lezione e io invece a intervenire quando necessario, e a seguire i ragazzi in difficoltà, con dislessia o dsa.

Il professore di lingua è abituato a spiegare abbastanza a tutti, se io vedo alcune facce provo a fare una domanda, interrompo se serve. Abbiamo sperimentato questo equilibrio da quando siamo partiti.

*2) Considerando i ruoli di lingua e contenuto, quale ruolo dovrebbero conseguentemente svolgere i due docenti nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni CLIL?*

Si parte logicamente dalla base del programma, gli argomenti che si fanno in tecnologia e arte, da lì si valutano gli argomenti principali. Sono io che dico al professore cosa bisogna passare ai ragazzi. Si decide la modalità che bene o male è sempre qualcosa di scritto abbinato ad un gioco, un video, una canzone, delle schede, quindi si cerca di semplificare. Non presentiamo argomenti con intere parti in italiano, se è successo è stato per questioni di tempo, perché se siamo in ritardo tentiamo di chiudere l'argomento velocemente in italiano. Il materiale, quindi, è tutto in inglese, poi loro sanno che nel libro c'è la parte in italiano relativa all'argomento che si sta svolgendo, per ripassare.

3) *Quali sono i criteri con cui scegliete e somministrate il materiale e le attività? (Quale lingua, attività di gruppo o individuali, il materiale scelto rispecchia gli obiettivi posti?)*

Si potrebbero sicuramente fare più attività, soprattutto per tecnologia, che i ragazzi percepiscono sicuramente più difficile rispetto ad arte. Forse arte si presta un po' di più per le attività, in tecnologia serve più tempo per vedere insieme i termini, i passaggi. Forse, dopo la verifica di fine argomento, bisognerebbe capire su quali argomenti non fossilizzarsi, però bisogna fare una scelta a inizio anno, o sacrificare alcuni argomenti, ma che magari sono interessanti per gli argomenti che vengono dopo.

Per la natura della materia che è il modulo, sì, forse bisognerebbe fare più attività.

Onestamente ad inizio anno c'era la difficoltà data dalla paura del Covid, l'attenzione a tenere i ragazzi distanziati, a fargli rispettare le misure di sicurezza, l'igienizzazione del materiale che veniva usato in comune.

4) *Vi siete confrontati circa la natura del vostro stile di insegnamento? Quali sono gli aspetti a cui avete dovuto rinunciare e quelli che avete accolto nel vostro stile di insegnamento? Avete trovato un equilibrio circa gli approcci e le strategie?*

Sarei sicuramente andata molto più veloce se avessi fatto la mia ora in italiano, ma sono tanto contenta, anche se per i ragazzi è una difficoltà in più, che loro abbiano la possibilità di imparare a destreggiarsi con una lingua. Si tratta di trovarsi in un contesto in cui o impari l'inglese, o non riesci a comunicare. Allora quando ti trovi in questo contesto, lo impari per forza. Ho rinunciato a qualcosa, come qualche approfondimento, oppure siamo arrivati un po' lunghi con qualche argomento e abbiamo dovuto tagliare un po'. Difficile dire a che cosa ho rinunciato, perché ho cominciato ad insegnare e mi sono trovata subito ad affrontare le lezioni di modulo. Sono più coinvolgenti, più divertenti quasi di come probabilmente le avrei affrontate io, ovviamente per renderle più digeribili dal momento che c'è l'inglese. È giusto che lavorino anche tra di loro con qualche attività piuttosto che con qualche lezione frontale.

Ci siamo trovati in sintonia circa come strutturare le lezioni, l'uso di video e altre modalità. Anche l'uso dei power point è stato condiviso, e l'abbiamo messo in pratica. Principalmente per risparmiare fotocopie, ma anche perché eravamo convinti che il ragazzo avesse il pretesto di restare attivo attraverso la lettura e la trascrizione di informazioni nel quaderno. Anche la memoria visiva gioca un ruolo importante quando si tratta di ricordare. Sicuramente è un aiuto ma loro ci devono venire incontro lavorando a lezione, quando vediamo che si adagiano allora i power point non li carichiamo online. Principalmente il contenuto lo scelgo io.

5) *Come avete pensato di approcciare la valutazione? Che ruoli vi siete dati?  
(quale peso hanno lingua e contenuto nella valutazione)*

Dipende sempre dalla classe che si ha davanti. Ci sono esercizi che sono molto base, diretti, ad esempio in prima media esercizi con i vocaboli piuttosto che strutture complesse, su due un esercizio e mezzo è legato al lessico senza troppa produzione. Alcune volte se l'argomento è particolarmente complesso, in verifica alcune cose sono in italiano, per aiutarli. Perché ci sono logicamente ragazzi che saprebbero esprimersi bene da soli, altri che fanno fatica anche a comprendere frasi semplici.

Nell'individuare un punteggio m'immagino un testo a completamento per trovare la parola ogni spazio è un punto e mezzo. Se si sbagliano alcune lettere togliamo decimi di punto, si capisce se uno ha l'idea di cosa scrivere o se proprio non ha studiato.

Capita con i ragazzi di prima media di mettere quindi delle parti in italiano, se l'argomento è difficile. Negli esercizi in inglese si cerca di spronare il più possibile il ragazzo perché scriva almeno qualcosa in inglese, prendendosi il tempo che serve perché hanno una gran fretta di consegnare le verifiche. Magari se ci ragionano e si sforzano con un nostro incoraggiamento finisce che scrivono quello che si ricordano, o al massimo provano a scrivere in italiano. Ovvio che se l'esercizio è in inglese, e loro rispondono in italiano, ovviamente il punteggio non sarà pieno. Se uno non riesce tanto con l'inglese ha comunque la possibilità di prendere la sufficienza, ma ci sono due aspetti da considerare. Il primo è che c'è anche la parte pratica che aiuta ad alzare il voto nel caso in cui un ragazzo fosse sulla sufficienza studiando la teoria in inglese; e

poi il fatto che seguiamo di pari passo il livello dei ragazzi, a loro non facciamo niente di inaccessibile.

Parlando di ragazzi fragili, chi ha certificazioni dsa, hanno le verifiche semplificate, gli si dà dei riassunti degli argomenti fatti.

In conclusione, dico che mi piacerebbe approfondire cosa si potrebbe fare, come si potrebbe migliorare questo progetto. Per esempio, sicuramente noi insegnanti del contenuto non siamo estranei alla lingua, però non siamo sciolti nel buttarci, non abbiamo modo di praticare la lingua tanto da sentirci tranquilli nell'intervenire. Siamo frenati nell'intervenire, è un punto da tenere a mente questo, un obiettivo che potremmo porci come insegnanti del contenuto.

## GEOGRAPHY TEACHER INTERVIEW

*1) In ambito CLIL, quale ritieni dovrebbe essere il ruolo della lingua inglese, quale invece il ruolo del contenuto?*

Noi diamo chiaramente più peso al contenuto, essendo geografia la materia i contenuti devono essere esatti, significa che se uno parla l'inglese perfettamente ma ci dice una serie di cose che non hanno senso, viene ovviamente valutato negativamente.

Logicamente possiamo segnalare alla professoressa di inglese che il ragazzo è bravo a padroneggiare la lingua, ma che studia poco, noi dobbiamo giudicare quello. Quindi importante per noi è principalmente il contenuto, e i miei interventi durante la lezione sono finalizzati a quello. Se vedo qualche difficoltà riguardo qualcosa che il professore ha detto, provo a dare una traduzione in italiano lì sul momento, o mi capita spesso poi di riprendere i concetti nella mia ora di geografia in italiano. Perché a differenza della professoressa di arte e tecnologia che ha un'altra ora, ma di disegno, io ho la possibilità di spiegare la materia anche nell'altra ora. Se mi accorgo che non solo non c'è la lingua, ma non c'è neanche il contenuto, bisogna intervenire doppiamente.

2) *Considerando i ruoli di lingua e contenuto, quale ruolo dovrebbero conseguentemente svolgere i due docenti nella progettazione e nella realizzazione delle lezioni CLIL?*

La progettazione nel mio caso è avvenuta alla fine del primo quadrimestre perché il mio modulo è il secondo quadrimestre. Io dico all'insegnante di lingua cosa vorrei fare, dove sono arrivata col programma alla fine del primo quadrimestre e cosa dovrei fare da programma durante il secondo, e lui sul mio programma elabora dei contenuti, degli argomenti suoi. Di solito per la seconda e la terza sono proprio approfondimenti. E sono ripetizioni della lingua, anticipazioni grammaticali, che magari non vengono affrontati e che però lui anticipa. Quindi sono io che do le linee, faccio vedere il programma, lui mi fa delle proposte e vediamo cosa può essere più accattivante per i ragazzi. In genere in prima media facciamo i settori dell'economia, in seconda gli stati d'Europa e in terza gli stati del mondo. Ci sentiamo più liberi di fare degli approfondimenti legati a quello che stiamo studiando. Come per esempio la monarchia inglese in seconda studiando l'Inghilterra, o figure importanti come Gandhi, King, Mandela. Io queste figure le affronto anche in storia, ma così facendo i ragazzi hanno un altro modo di affrontare l'argomento.

.

3) *Quali sono i criteri con cui scegliete e somministrate il materiale e le attività? (Quale lingua, attività di gruppo o individuali, il materiale scelto rispecchia gli obiettivi posti?)*

È l'insegnante di lingua a scegliere il materiale. Se vede che nel materiale ci sono degli aspetti grammaticali utili da rivedere o anticipare, si sofferma. È stato il caso dell'uso della "s" nei plurali e nella terza persona singolare in prima media, o dell'articolo determinativo "the" in seconda media, degli accenti in terza media, allora lui si sofferma un paio di lezioni sull'aspetto grammaticale, ma sempre nell'ottica funzionale della materia, con la copertura dell'insegnante di inglese che si concentra sulla lingua.

Per esempio, usiamo anche il passato, che in prima non si fa, allora facciamo un'anticipazione.

Sarebbe utile e ottimale se anche l'insegnante di contenuto sapesse l'inglese per intervenire in inglese in caso di bisogno, in caso serva ampliare il contenuto, ma il professore gestisce così bene che non ci si accorge delle nostre lacune. Noi comunque non siamo estranei alla materia, il professore mi fa avere tutte le schede e il materiale prima in modo che io possa guardarle per tempo.

*4) Vi siete confrontati circa la natura del vostro stile di insegnamento? Quali sono gli aspetti a cui avete dovuto rinunciare e quelli che avete accolto nel vostro stile di insegnamento? Avete trovato un equilibrio circa gli approcci e le strategie?*

Mi piace il suo approccio perché prende gli argomenti e i ragazzi da un'altra prospettiva. È sicuramente un modo diverso di fare lezione. Quando sono in classe con loro nelle ore di modulo, ovviamente dipende dagli argomenti, si fanno più attività pratiche, lavorano di più anche in gruppi. Mentre lo studio delle regioni, per esempio, se lo portano avanti da soli, presentando a gruppi, e si impara molto così secondo me.

È naturale sia lui a gestire la lezione, avendo inserito la lingua, quindi giustamente io lascio lui perché devono essere proiettati in una realtà inglese. Anche chi è arrivato dalle elementari arriva chiaramente a sostenere un piccolo discorso alla fine della terza media

*5) Come avete pensato di approcciare la valutazione? Che ruoli vi siete dati? (quale peso hanno lingua e contenuto nella valutazione)*

L'insegnante di lingua prepara la verifica prepara un voto, e ovviamente tiene conto di entrambi gli aspetti. Poi la passa a me per guardarle. Anche se la parte grammaticale è abbastanza scorretta, se i contenuti ci sono tendiamo ad alzare un po' il voto. Non vogliamo penalizzare per la lingua, quindi o integriamo con delle domande in italiano, o interveniamo sul voto, vediamo che margine c'è per intervenire. Per quelli che fanno fatica con l'inglese diventa più difficile studiare la geografia in inglese, però vedo che si muovono bene, imparano.

Poi, come dicevo, nell'altra ora che ho faccio leva sul contenuto semplificando in lingua italiana. Io so che i miei interventi in italiano non possono occupare metà della lezione in inglese, perché si sacrificerebbe la lingua inutilmente dal momento che ho un'altra ora di geografia da sola con i ragazzi per esplicitare il contenuto. Di solito quando arriva l'insegnante di lingua io so che lui farà quell'argomento in inglese, e io ho l'altra ora per spaziare e trattare altri argomenti.